

Organizadoras
Claudia do Carmo Rosa
Lucineide Mendes Pires
Mugiany Oliveira Brito Portela

Currículo e Ensino de Geografia

Editora
**SER
TÃO
CULT**

Organizadoras

Claudia do Carmo Rosa

Lucineide Mendes Pires

Mugiany Oliveira Brito Portela

Currículo e Ensino de Geografia

Editora

**SER
TÃO
CULT**

CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA

© 2023 copyright by. Claudia do Carmo Rosa, Lucineide Mendes Pires, Mugiany Oliveira Brito Portela (orgs.).

Impresso no Brasil/Printed in Brazil



Organização

Grupo de estudos e pesquisas:
currículo, ensino e formação de professores de
Geografia - GECEF

Comitê Científico

Adriany de Ávila Melo Sampaio
Daniel Mallmann Vallerius
Lorena Francisco de Souza
Odiones de Fátima Borba
Priscylla Karoline de Menezes
Robson Alves dos Santos

Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138
Renato Parente - Sobral - CE
(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222
contato@editorasertaocult.com.br
sertaocult@gmail.com
www.editorasertaocult.com.br

Coordenação Editorial e Projeto Gráfico
Marco Antonio Machado

Coordenação do Conselho Editorial
Antonio Jerfson Lins de Freitas

Conselho Editorial

Ana Claudia Ramos Sacramento
Ana Paula Pinho Pacheco Gramata
Carlos Alberto de Vasconcelos
Emerson Ribeiro
Isorlanda Caracristi
Marcelo de Oliveira Moura
Matheus Lisboa Nobre da Silva
Paulo Rogério de Freitas Silva
Paulo Sérgio Cunha Farias
Virgínia Célia Cavalcante de Holanda

Revisão

Antonio Jerfson Lins de Freitas

Diagramação e capa

João Batista Rodrigues Neto

Catalogação

Leolgh Lima da Silva - CRB3/967

C976 Currículo e ensino de geografia. / Claudia do Carmo Rosa, Lucineide Mendes Pires, Mugiany Oliveira Brito Portela (Orgs.). - Sobral CE: Sertão Cult, 2023.

254p.

ISBN: 978-65-5421-097-3 - e-book - pdf

ISBN: 978-65-5421-098-0 - papel

Doi: 10.35260/54210973-2023

1. Ensino de Geografia. 2. Geografia. 3. Geografia- Estudo e ensino. I. Rosa, Claudia do Carmo. II. Pires, Lucineide Mendes. III. Portela, Mugiany Oliveira Brito. IV. Título.

CDD 910.7

Apresentação

O livro *Currículo e Ensino de Geografia* é uma produção do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (GECEF), certificado no Diretório de Grupos de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.¹ Reúne esforços intelectuais de pesquisadores que trazem diferentes contribuições e pontos de vista sobre o currículo, o ensino e a formação de professores de Geografia.

Ao todo, são onze textos. Abre o livro, o texto *Educación geográfica en la formación inicial docente: el caso de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena*, de **Fabián Araya Palacios** e **Sandra Álvarez Barahona**, o qual destaca que as recentes mudanças na formação inicial de professores constituem um elemento-chave para analisar as transformações e desafios no campo da educação geográfica. Com isso, apresentam a análise das inovações curriculares e didáticas em educação geográfica, desenvolvidas durante a formação de futuros professores da carreira de Pedagogia em História e Geografia da Universidade de La Serena (Chile). Metodologicamente, os autores realizaram uma análise

¹ Esse grupo foi criado no ano de 2014, pela Profa. Dra. Lucineide Mendes Pires (UEG), que realizava o pós-doutorado no PPGeo/IESA/UFG, sob a supervisão da Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti. Denominado Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (NUCEF), esse grupo visava, à época, reunir mestrands e doutorands para discutir a temática do currículo e do ensino de Geografia. Foi sediado no Lepeg/IESA/UFG até o ano de 2019. Em 2020, o grupo foi cadastrado no CNPq com a denominação de GECEF, tendo como líderes as professoras Lucineide e Dra. Claudia do Carmo Rosa, e sendo sediado na Universidade Estadual de Goiás (UEG), instituição à qual estão vinculadas. O GECEF traz a marca da relação de seus membros com o PPGeo/IESA/UFG, sendo constituído, atualmente, por professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes instituições de ensino: Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal de Jataí (UFJ); Universidade Federal de Catalão (UFCat); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED/Salvador); e Secretaria de Educação Básica do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT). Tem como objetivo principal desenvolver atividades de caráter científico e didático-pedagógico em torno da temática “currículo, ensino e formação de professores de Geografia”, visando contribuir para a consolidação de estudos e pesquisas acerca do tema, estabelecer interações entre pesquisadores das instituições envolvidas e o estreitamento de parcerias institucionais.

documental dos trabalhos elaborados como insumos para a renovação curricular do curso, especialmente do plano de estudos que entrou em vigor em 2019. Dentre os principais resultados, os autores verificaram que o novo plano de estudos dá ênfase à pesquisa educacional e considera temas como pensamento geográfico, multiculturalismo, riscos sicionaturais, alterações climáticas, globalização, utilização de novas tecnologias, identidade de gênero, patrimônio e educação cidadã. Do ponto de vista pedagógico, segundo os autores, estes temas permitem estimular a investigação e o desenvolvimento da educação geográfica nas novas gerações.

O texto *Limites e possibilidades da flexibilização curricular em cursos de formação de professores de Geografia, no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2002)*, elaborado por **Lucineide Mendes Pires** e **Lana de Souza Cavalcanti**, apresenta a análise realizada sobre a organização da estrutura curricular de dez cursos de formação de professores de Geografia para a Educação Básica no Brasil, de modo a compreender as iniciativas desses cursos em garantir o princípio da flexibilização curricular expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN (2002). A perspectiva metodológica adotada foi a da pesquisa analítica e descritiva, que envolveu a análise das DCN (2002), de suas normas complementares e dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC). O estudo apontou que todas as propostas pedagógicas foram reformuladas e incorporavam as diretrizes curriculares, ainda que tenham sido observadas inadequações ou incoerências, especialmente com relação à Prática como Componente Curricular (PCC). Constatou, também, que o desenho curricular desses cursos apresentava arranjos que sinalizavam a garantia da flexibilização curricular (horizontal e vertical), mas trazia poucas iniciativas que alteravam integralmente a fixação de pré-requisitos para disciplinas obrigatórias.

Claudia do Carmo Rosa e **Vanilton Camilo de Souza** escreveram o texto intitulado *Currículo e a autonomia na prática pedagógica do professor*, que apresenta uma discussão sobre currículo, suas definições e suas perspectivas, o seu papel e os processos que envolvem a estrutura, a organização e seus desdobramentos dentro do sistema educacional. Os autores consideram que o currículo define *o quê* ensinar, *o para quê* ensinar, *o como* ensinar e *como* avaliar, tornando-se um dos conceitos mais potentes para analisar como a prática pedagógica do professor se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto

escolar. Com isso, o currículo nunca é aquilo que se propõe a ser. É, na concepção dos autores, resultado de uma seleção, de escolhas pré-estabelecidas e envolve intencionalidades dos diferentes agentes e sujeitos envolvidos. Portanto, consideram que a teoria de Bernstein permite entender como os textos educacionais são organizados e como são construídos, postos em circulação, contextualizados, apreendidos e também como estes sofrem mudanças, ou seja, são recontextualizados pelo professor na prática da sala de aula. Ademais, neste texto há a defesa de que é pela autonomia docente, enquanto movimento processual em sua capacidade de decidir, que o professor dá significado ao currículo.

A força dos contextos na conformação dos currículos escolares: contribuições de Bernstein e Charlot, texto elaborado por **Pablo Jonathan Prado** e **Daniel Luiz Stefenon**, está estruturado de forma a compreender o papel e a força dos contextos sociais e espaciais das escolas na estruturação dos discursos e dos currículos escolares. Os autores apresentaram elementos essenciais das ideias de Bernstein e Charlot, especialmente as que se relacionam à teoria do Modelo do Discurso Pedagógico de Bernstein e à teoria da Relação com o Saber de Charlot, a fim de evidenciar, a partir deste ponto de vista, a relação que os currículos escolares possuem com os valores culturais compartilhados, expectativas de futuro, origem dos estudantes e outros elementos que compõem o que foi denominando como *força dos contextos*.

No texto *Currículo escolar e o ensino de Geografia na escola: mudanças a partir das reformas curriculares propostas na BNCC e no novo Ensino Médio*, **Carina Copatti** argumenta que a atuação profissional na escola pública brasileira tem sido cada vez mais desafiadora, não somente em busca de garantir um ensino escolar de qualidade, mas pela necessidade de efetivação de uma formação crítica, complexa e que reverbere na formação para a cidadania e a justiça social. Essa defesa é feita pela autora, ao considerar o contexto atual em que avança a perspectiva pragmática voltada à formação para o mercado de trabalho e modelos baseados em habilidades e competências, que direcionam os estudantes para a construção individualizada de um projeto de vida. A reflexão teórico-conceitual apresentada pela autora se efetiva considerando as reformas curriculares evidenciadas com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio, as quais têm fragilizado uma perspectiva de formação humanista e voltada à cidadania plena. Em síntese, o texto se propôs a fazer uma reflexão sobre a Geografia no

currículo escolar no contexto das reformas curriculares recentes e dos seus impactos na formação dos estudantes na educação básica.

A BNCC como orientador curricular para o ensino de geografia: a relação entre os Currículos, o PPP e a autonomia docente é o tema do texto escrito por **Mugiany Oliveira Brito Portela**, que objetivou compreender quais as orientações da BNCC para o ensino de Geografia e conhecer a relação entre a BNCC, os Currículos, o PPP e a prática docente. A autora utilizou a metodologia da pesquisa documental, a leitura e a reflexão sobre os textos que discutem a temática proposta. Procurou, ao longo do texto, esclarecer a diferença entre um orientador curricular e um currículo, contextualizando como o ensino de Geografia está inserido no contexto das Ciências Humanas e sobre a possibilidade da autonomia docente na conjuntura da integralização das demandas curriculares. A partir das ideias apresentadas, é possível refletir sobre a complexidade da prática docente no esforço de implementação das diretrizes curriculares.

O texto *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e possibilidades*, de **Suzana Ribeiro Lima Oliveira e Francisco Tomaz de Moura Júnior**, contextualiza os desafios e possibilidades de uma prática pedagógica que tenha sentido e significado para os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e que promova o desenvolvimento intelectual do aluno. Para tanto, os autores tomaram como instrumento de análise as novas diretrizes educacionais – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Base Nacional de Formação de Professores (BNC-Formação), buscando analisar seu processo de produção e implementação, e articulando a um contexto mais amplo de reformas do Estado. Discorrem, também, sobre as implicações dessas diretrizes para a educação, bem como sobre o contexto de produção das políticas educacionais – especialmente a BNCC e a BNC-Formação, e suas implicações à atuação profissional do professor.

A BNCC, o novo Ensino Médio e a Geografia: cenários de mudanças e (re) ações possíveis, de autoria de **Leonardo Ferreira Farias da Cunha**, contempla a discussão sobre o Novo Ensino Médio (NEM) e a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerados componentes de um cenário de transformações na Educação, de modo geral, e para a Geografia, em particular. Essa conjuntura, segundo o autor, requer uma compreensão do que está posto e uma (re)ação baseada nesse conhecimento e na Geografia em sua versão escolar. Neste

sentido, destaca três aspectos a serem considerados numa reação ao cenário vigente. Primeiro, considera que o conteúdo das mudanças tem relevância fulcral na análise, mas não se pode desprender esse conteúdo dos aspectos circunstanciais que o geraram. Segundo, entende que todo documento curricular tem uma natureza prescritiva e pressupõe algum controle. Em terceiro, argumenta que identificar limites e possibilidades em propostas curriculares é um exercício necessário para essa reação, que precisa ser estratégica e, no máximo possível, a favor de um tripé: docente, Geografia e aprendizagem dos/as estudantes, todos em pleno diálogo com a realidade em que atuam.

O texto de **Armstrong Miranda Evangelista**, intitulado *Aspectos estruturais e epistemológicos de livros didáticos brasileiros e portugueses do ensino médio/secundário*, trata dos resultados de uma pesquisa de pós-doutorado realizada na Universidade de Lisboa. A pesquisa constituiu-se da análise direcionada para uma discussão comparativa sobre os livros didáticos adotados em Portugal e no Brasil. O objetivo geral da investigação foi o de analisar os pressupostos teórico-epistemológicos de livros didáticos de Geografia do ensino médio/secundário adotados em escolas públicas do Brasil e de Portugal. O texto possibilita conhecer as matrizes de pensamento dos autores de livros didáticos a partir do exame dos textos principais dos manuais didáticos do aluno, bem como das referências teóricas citadas na bibliografia. O estudo permitiu a avaliação do escopo de preocupações científicas no ensino secundário nos dois países nos últimos anos; e discutir alternativas para a reorganização do conhecimento da Geografia escolar em consonância às mudanças que aconteceram no mundo nas últimas décadas.

Silvia Letícia Costa Pereira Correia e **Andrea Coelho Lastória** contemplam no texto *O FORADENTRO da escola: sobre práticas socioespaciais, currículo, redes de conhecimentos e o ensino da Geografia Escolar* uma discussão sobre as práticas socioespaciais, o currículo, a produção de saberes, as redes de conhecimentos e as implicações para o ensino da Geografia, e as experiências e vivências no/com/o lugar. Ilustram a discussão, a partir da pesquisa de pós-doutoramento realizada por Correia (2023), com jovens moradores do bairro da Engomadeira, considerado um bairro periférico da cidade de Salvador/BA. Para isso, utilizaram uma metodologia inerente às Representações Sociais, à exemplo da Associação Livre de Palavras e Hierarquização de Itens. Da análise realizada, as autoras enfatizam que as experiências, vivências no/com/o lugar

e as práticas socioespaciais concretas são elementos que nos auxiliam a pensar com as Representações Sociais do Espaço (RSE). A discussão realizada no texto evidencia a urgência da abordagem de uma Geografia pautada na reflexão, capaz de considerar o papel dos atores sociais no seu cotidiano, numa ação conjunta voltada à compreensão da importância dos conteúdos geográficos para a vida.

O texto que encerra o livro, das autoras **Sônia Aparecida de Sena Fernandes e Silvia Aparecida de Sousa Fernandes**, intitula-se *Buscando formas de inovar e ensinar Geografia: práticas educativas do Projeto Nós Propomos no município de Gália-SP*. Resulta de um projeto de ensino e extensão realizado no período de março de 2022 a junho de 2023, no âmbito do Projeto Nós Propomos!, desenvolvido pela Unesp de Marília-SP, em parceria com escola de educação básica do município de Gália-SP. O projeto teve por objetivo promover um trabalho investigativo e interventivo no que se referem aos problemas socioambientais dos lugares de vivência dos estudantes, a partir da metodologia do Projeto Nós Propomos!, do Instituto de Geografia e Ordenamento Territorial (IGOT), Universidade de Lisboa – Portugal. O texto traz reflexões sobre práticas educativas de Geografia desenvolvidas na escola no segundo semestre do ano de 2022, tendo o trabalho de campo como norteador do processo de ensino e investigação sobre o local. Em síntese, o texto traz o relato das atividades realizadas, a contextualização sobre os problemas investigados e os resultados alcançados na primeira etapa da pesquisa, que resultaram em propostas estudantis de melhorias no espaço público às autoridades políticas locais, por meio de um Seminário realizado na escola ao término do ano letivo.

Por fim, esperamos que os textos aqui reunidos contribuam significativamente para o debate acadêmico e para estimular ainda mais o desenvolvimento de pesquisas sobre currículo, ensino e formação de professores de Geografia.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Claudia do Carmo Rosa
Lucineide Mendes Pires
Mugiany Oliveira Brito Portela
(Organizadoras)



Sumário

Educación geográfica en la formación inicial docente: el caso de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena.....11

Fabián Araya Palacios

Sandra Álvarez Barahona

Limites e possibilidades da flexibilização curricular em cursos de formação de professores de Geografia, no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2002)..... 39

Lucineide Mendes Pires

Lana de Souza Cavalcanti

Currículo e a autonomia na prática pedagógica do professor.....73

Claudia do Carmo Rosa

Vanilton Camilo de Souza

A força dos contextos na conformação dos currículos escolares: contribuições de Bernstein e Charlot 85

Pablo Jonathan Prado

Daniel Luiz Stefenon

Currículo escolar e o ensino de Geografia na escola: mudanças a partir das reformas curriculares propostas na BNCC e no novo Ensino Médio..... 103

Carina Copatti

A BNCC como orientador curricular para o ensino de Geografia: a relação entre os Currículos, o PPP e a autonomia docente.....125

Mugiany Oliveira Brito Portela

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e/ou possibilidades 143

Suzana Ribeiro Lima Oliveira

Francisco Tomaz de Moura Junior


A BNCC, O Novo Ensino Médio e a Geografia: cenários de mudanças e (re) ações possíveis.....	165
<i>Leonardo Ferreira Farias da Cunha</i>	

Aspectos estruturais e epistemológicos de livros didáticos brasileiros e portugueses do ensino médio/secundário	187
<i>Armstrong Miranda Evangelista</i>	

O <i>foradentro</i> da escola: sobre Práticas Socioespaciais, Currículo, Redes de Conhecimentos e o Ensino da Geografia Escolar.....	213
<i>Silvia Letícia Costa Pereira Correia</i>	
<i>Andrea Coelho Lastória</i>	

Buscando formas de inovar e ensinar Geografia: práticas educativas do Projeto Nós Propomos no município de Gália-SP.....	233
<i>Sônia Aparecida de Sena Fernandes</i>	
<i>Silvia Aparecida de Sousa Fernandes</i>	

Sobre os autores.....	245
------------------------------	------------



Educación geográfica en la formación inicial docente: el caso de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena

*Fabián Araya Palacios
Sandra Álvarez Barahona*

Desde la década de 1990, se ha producido, a nivel internacional, un desarrollo epistemológico, conceptual y metodológico de gran relevancia para la educación geográfica (Brooks, 2017). Múltiples iniciativas académicas y pedagógicas se han desarrollado para fortalecer la educación geográfica, especialmente para tomar conciencia de la fragilidad del planeta y los peligros que trae consigo el mal uso de los recursos naturales y el incremento de los gases que producen el efecto invernadero, la lluvia ácida y el cambio climático.

En este sentido, una iniciativa muy interesante lo ha constituido el proyecto “Mi comunidad nuestra tierra: aprendizaje geográfico para el desarrollo sustentable (MyCoe)”, el cual ha tenido como propósito crear una comunidad pedagógica, preocupada por el desarrollo sustentable desde la perspectiva geográfica¹. Este proceso paulatino de mayor consideración de la fragilidad del planeta, ha redundado positivamente en el desarrollo de la perspectiva espacial y la necesidad de repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía (Armstrong, 2011; Kwangtaek; Atoltman, 2013; CGE, 2014).

¹ Para mayor información del proyecto MyCoe, ver: <https://geoelqui.wordpress.com/> (última visita 16 de agosto de 2023).

Chile no ha estado ajeno a este proceso. Por ello, la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena (ULS) ha desarrollado una importante labor para mantener a la Geografía en el currículum escolar y proyectarla como una disciplina relevante para la comprensión de las dinámicas espaciales y territoriales en el ámbito local y global (Arenas; Fernández; Pérez, 2016). Para ello, se conformó en el Departamento de Ciencias Sociales de la ULS un equipo de profesores (as) que forman parte del Programa de Educación Geográfica (PEG), cuyo objetivo es relacionar los procesos didácticos, investigativos y prácticos en la formación de docentes de Geografía.

El PEG corresponde a una estructura académica funcional orientada al estudio específico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía. Uno de los objetivos generales de este programa es potenciar líneas de investigación sobre problemáticas relacionadas con la didáctica de la Geografía, que contribuyan con la profesionalización y perfeccionamiento permanente de los actuales y futuros docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Región de Coquimbo.

El presente trabajo, corresponde a un análisis del proceso de renovación curricular de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena, en el cual tuvo un rol muy relevante el Programa de Educación Geográfica. El propósito del artículo consiste en presentar las innovaciones curriculares y didácticas de la educación geográfica en el nuevo plan de estudios de la carrera y que se encuentra en vigencia desde el año 2019. Entre las principales innovaciones, se aprecia que el nuevo plan de estudios enfatiza la investigación educativa y considera temáticas de pensamiento geográfico, multiculturalidad, riesgos socio-naturales, cambio climático, globalización, uso de nuevas tecnologías, identidad de género, patrimonio y formación ciudadana. Desde una perspectiva didáctica, estas temáticas permiten estimular la investigación y el desarrollo de la educación geográfica entre las nuevas generaciones.

El trabajo se organiza en cuatro secciones. En la primera sección, se exponen los conceptos que corresponden al marco teórico del estudio. Se enfatiza la formación inicial docente y su relación con los procesos de renovación curricular en las carreras pedagógicas. En la segunda sección, se desarrolla el marco metodológico en el cual se describe el problema de investigación, los objetivos, el tipo de estudio realizado y los procedimientos específicos del proceso investigativo. En la tercera sec-

ción, se describen los resultados y discusión del estudio y, finalmente, se presentan las conclusiones. A través del trabajo, se espera contribuir con el propósito de relacionar la formación inicial docente con los cambios experimentados por la educación geográfica en la actualidad.

Aspectos conceptuales en torno a la formación inicial docente

La Formación Inicial Docente (FID) se ha examinado desde distintas perspectivas, algunas se refieren a la estructura y plan de estudios, otros a las prácticas profesionales y a los cursos teóricos; mientras que algunos de ellos se centran en la relación entre teoría y práctica (Darling-Hammond, 2017) y la falta de conexión entre determinados cursos (Flores; Al-Barwani, 2016). Por su parte, Craig (2016) aborda los efectos de la organización política administrativa en las escuelas de formación docente y su incidencia en la formación, evidenciando, la influencia político, histórico y cultural en la formación en educación.

La división entre la teoría y la práctica en los programas de FID está nutridamente documentada y su articulación ha sido identificada como un desafío permanente (Korthagen, 2010). El discurso del déficit de los docentes que inician su labor en el aula ha dado un impulso a políticas educativas para garantizar que los programas de formación de docentes estén estrictamente regulados y su calidad asegurada. El efecto de estas normativas –para la certificación de los futuros docentes y/o la acreditación de los programas de formación docente- orienta el currículo de los profesores e influyen en su ingreso, mantención en la carrera docente y su reconocimiento o sanción.

Darling-Hammond (2017) destaca, entre los debates internacionales respecto de los resultados de las políticas gubernamentales de formación docente, las decisiones de los sistemas de Finlandia, Australia, Canadá y Singapur. Esta autora concluye que, pese a sus diferencias, estos países han consolidado un sistema educativo eficiente (formación de docentes, integración a la práctica real y desarrollo de la carrera docente). Al examinar estas prácticas, Darling-Hammond destaca como ejemplo una mayor correspondencia entre el diseño y la calidad de la

preparación, la conexión entre la teoría y la práctica mediante el diseño de cursos bien pensados y la integración de trabajos prácticos de alta calidad en entornos en el que tienen lugar experiencias modélicas.

Flores (2017) al analizar la organización curricular de varios países identifica aspectos problemáticos en la conformación curricular de los programas de FID, tales como la falta de conexión entre algunas asignaturas, la brecha entre la teoría y la práctica, la duración de la práctica docente, la falta de articulación entre la universidad y la escuela, la falta de coordinación entre los departamentos, supervisores y coordinadores de la práctica docente, y la desatención de las necesidades de los estudiantes durante sus prácticas.

En cuanto a la estructura curricular de los programas FID, los investigadores Zuzovsky y Donitsa-Schmidt (2017) describen dos modelos principales de organización de los programas dependiendo de las formas en que se organizan los componentes generales y profesionales del plan de estudios: un modelo concurrente o integrado, y un modelo consecutivo. El primero se caracteriza porque el conocimiento del contenido disciplinario se enseña junto con los estudios pedagógicos a lo largo del período lectivo de la carrera previo al ejercicio profesional. Este modelo combina los contenidos disciplinarios, la teoría pedagógica, la investigación y la práctica educativa, que se enseñan de forma simultánea. La distribución de la práctica durante la formación docente en este modelo, apunta a la articulación de los diferentes componentes del programa y permite distinguir tres etapas distintas del proceso de práctica: inicial, intermedia y final o profesional. En cuanto al modelo consecutivo, este comienza después de que se ha estudiado en profundidad el contenido disciplinario, es decir, una vez terminada la formación en una disciplina con la obtención de un título. Al término de este, se emprenden los estudios pedagógicos. El modelo consecutivo que se centra, principalmente en los estudios generales de educación y pedagogía, con un período más corto de experiencias prácticas. Ello implica una menor integración entre la teoría, la investigación y la práctica.

En Chile, se sigue la tendencia internacional de establecer políticas y estándares para la formación pedagógica y disciplinar. La promulgación de la Ley General de Educación del año 2009 establece los objetivos y resultados de aprendizaje para todos los niveles educativos, lo que in-

cide efectivamente en la priorización de las competencias disciplinares promovidas en los programas del FID (Ponce; Camus, 2019). Además, los estándares para egresados de carreras pedagógicas (Cpeip, Mineduc, 2012²) establecen la estructura curricular que orientará las evaluaciones de acreditación de las instituciones formadoras de docentes. Entre estas disposiciones curriculares de formación docente, se destaca la articulación de los saberes disciplinarios, didácticos, pedagógicos y la implementación de prácticas tempranas y progresivas como un sistema de formación en una práctica guiada.

En cuanto a las experiencias prácticas, se promueve la praxis reflexiva a partir de la observación de situaciones y problemáticas en instituciones escolares. La investigación así realizada por los estudiantes de pedagogía resulta ser una integración de los conocimientos teóricos, contruidos sobre las explicaciones existentes y relacionadas con los datos reales y su práctica reflexiva (Ponce; Camus, 2019).

En el caso de la Universidad de La Serena, se ha adoptado para las once carreras de pedagogía que imparte la institución el modelo concurrente o integrado, el cual, como se señaló más arriba, se caracteriza porque el conocimiento del contenido disciplinario se enseña junto con los estudios pedagógicos a lo largo del período lectivo de la carrera previo al ejercicio profesional. Corresponde a un modelo común para las carreras que atienden a las principales demandas locales de formación de profesores y que se relacionan con diversas áreas del conocimiento: Biología y Ciencias Naturales; Castellano y Filosofía; Educación Diferencial; Educación Musical; Educación Parvularia; Educación General Básica; Historia y Geografía; Inglés; Matemáticas y Computación; Matemáticas y Física y Química y Ciencias Naturales.

En el presente trabajo, se realiza un análisis específico del proceso de actualización curricular de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía. Se presenta, sintéticamente, el proceso de renovación curricular llevado a cabo entre 2016 y 2018, el perfil de egreso, los estándares gené-

2 El año 2021, se aprobaron por parte del Consejo Nacional de Educación (CNED) los nuevos estándares para la profesión docente. Los Estándares de la Profesión Docente (EPD) son el principal referente que define el país sobre la pedagogía que los niños, niñas y jóvenes necesitan para desarrollar su máximo potencial. Por ello, incidirán en todas las políticas de reconocimiento, valoración y apoyo a la docencia (para mayor información ver: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/>).

ricos, pedagógicos y disciplinares exigidos para que los/las estudiantes puedan egresar; las áreas de formación y los requisitos de graduación y titulación, además de otros antecedentes, como la malla curricular de la carrera. La formación de los profesores de Geografía, mediante las innovaciones curriculares y didácticas implementadas a partir del año 2019, enfatiza el desarrollo de capacidades de investigación y conocimiento de nuevas temáticas que forman parte de las problemáticas socio-ambientales contemporáneas.

Aspectos metodológicos de la Investigación

La investigación, desde el punto de vista de los fines extrínsecos o externos, correspondió a una investigación de tipo aplicada. Pretendió contribuir con la relación entre formación inicial docente y formación de profesores de Geografía en el contexto de los cambios curriculares que experimentaron las universidades estatales a partir del año 2016. Por otro lado, desde el punto de vista de los fines intrínsecos o internos, la presente investigación correspondió a un estudio de caso de carácter descriptivo, pues, reunió y sistematizó información documental relacionada con los trabajos desarrollados por un equipo de trabajo, preocupado de la renovación curricular de las once carreras pedagógicas de la Universidad de La Serena.

El análisis documental consiste en una serie de operaciones, cuyo propósito es representar la información de un documento de forma sintética, estructurada y analítica. En este, la información de un documento se estudia, se interpreta y se sintetiza para transformarlo en un nuevo documento de más fácil acceso y difusión, buscando el logro de unas determinadas metas (Hernández; Tobón-Tobón, 2016). En este sentido, en el presente estudio se analizan a través de un proceso analítico-sintético documentos relacionados con los procesos de renovación curricular de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, enfatizando los aspectos relacionados con las innovaciones curriculares y didácticas propuestas para los cursos de Geografía.

Procedimientos de la investigación

En primer lugar, se planteó el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las innovaciones curriculares y didácticas en educación

geográfica que evidencian los documentos emanados de la comisión de renovación curricular de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena (ULS)?

Con la finalidad de operacionalizar esta problemática, se definieron los objetivos generales y específicos de investigación:

Objetivo general: identificar las innovaciones curriculares y didácticas en educación geográfica que evidencian los documentos emanados de la comisión de renovación curricular de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena (ULS).

Objetivos específicos

1. Relacionar las innovaciones curriculares y didácticas en educación geográfica con la formación inicial docente de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena.

2. Interpretar la información recolectada, en relación con los procesos de formación inicial docente de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena.

En segundo lugar, se definió el diseño de la investigación. La investigación utilizó un diseño documental. Este diseño se utilizó para organizar el proceso de investigación de acuerdo a cada una de sus fases y etapas. Permitió sistematizar la indagación y reunir e interpretar la información surgida a medida que se desarrollaba el proceso de investigación.

Fases del Estudio. Las fases del análisis documental fueron las siguientes:

Fase 1. Se realizó la búsqueda de documentos relacionados con formación inicial de docentes, renovación curricular y educación geográfica. Ello permitió incluir la descripción bibliográfica y general de la fuente, así como la clasificación e indización de los materiales seleccionados.

Fase 2. Se definieron criterios para seleccionar los artículos y documentos considerados como pertinentes para utilizarlos en el presente estudio. Los criterios seguidos fueron: a) cada documento seleccionado debía poseer autor, título, fecha de edición; b) abordar alguno de los

temas de la investigación. c) tener un enfoque centrado en los procesos de renovación curricular, priorizando los documentos que abordaran o se relacionaran particularmente con los aspectos clave y la problemática planteada en el estudio.

Fase 3. Una vez seleccionados los documentos pertinentes para el presente estudio, se procedió a la elaboración del análisis de estos siguiendo el ordenamiento del plan de estudios de la carrera propuesto en la renovación curricular.

Análisis del proceso de renovación curricular de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena

La Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía comenzó su proceso de renovación curricular el año 2016, integrando el equipo de renovación curricular de pedagogías del PMIULS 1501, compuesto por los directores y coordinadores de las once (11) carreras de Pedagogías de la ULS. De acuerdo a lo informado por el Consejo Académico de la Corporación en la Sesión Extraordinaria N° 10/2018 de fecha 18 de julio del 2018 y a lo aprobado por la Junta Directiva de la Universidad de La Serena, en la Sesión Ordinaria N° 05/2018, de fecha 20 de julio del 2018, según el Decreto exento N° 269/2018, se aprueba el Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, que conduce al Título Profesional de Profesor/a de Estado en Historia y Geografía y otorga el Grado de Licenciado/a en Educación.

La carrera, en el contexto de la renovación curricular, tiene actualmente una duración de 10 semestres (5 años) y se imparte en jornada diurna, en modalidad mixta (presencial/semipresencial) y en régimen semestral. La vía de ingreso es el sistema único de admisión a las universidades chilenas del Consejo de Rectores/Ingresos Especiales de acuerdo a Ley 20.903.

Según el Decreto Exento N° 269/2018, el perfil de egreso de la carrera renovada es el siguiente: “el profesor/a de Estado en Historia y Geografía con su grado de Licenciado/a en Educación, egresado/a de la Universidad de la Serena, es un profesional de la educación que se caracteriza por comprender la construcción del conocimiento en el ám-

bito disciplinario y didáctico del contenido. Reconoce su rol docente, indagando y reflexionando sobre su práctica pedagógica en diversos contextos de la cultura escolar. Como pedagogo/a de Historia y Geografía, está capacitado/a para estimular la inserción de las nuevas generaciones en el mundo actual, propiciando en sus estudiantes el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico, contribuyendo a su formación ciudadana y desarrollo integral”.

El Profesor de Estado en Historia y Geografía titulado en la ULS, se desempeñará principalmente en establecimientos educacionales de enseñanza media (científico- humanista, técnico – profesional, etc.), así como instituciones de educación superior, entidades públicas y privadas relacionadas con el desarrollo nacional y regional. Este profesional para alcanzar su egreso y titulación debe reunir una serie de características expresadas en los 27 estándares: genéricos, pedagógicos y disciplinarios que se indican a continuación:

Tabla 1 - Estándares genéricos, pedagógicos y disciplinarios

ESTÁNDARES GENÉRICOS	1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
	2. Capacidad de comunicación oral y escrita de manera efectiva, coherente y adecuada, en diversos contextos profesionales.
	3. Capacidad de aprender continuamente, de manera autónoma y autorregulada.
	4. Capacidad creativa, innovadora, transformadora y crítica para generar soluciones pertinentes a diversos contextos educativos.
	5. Compromiso ético con su trabajo mostrando responsabilidad, perseverancia y proactividad.
	6. Evalúa, selecciona y utiliza tecnologías de información y comunicación como recurso de enseñanza y aprendizaje.
	7. Capacidad de comprensión lectora en inglés en nivel B1.
	8. Articula su tarea profesional con la conservación del medio ambiente y la formación ciudadana.
	9. Capacidad de trabajo en equipo.
	10. Capacidad para tomar decisiones y resolver problemas del contexto escolar/ educativo.

ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS	11. Conoce características de los estudiantes y sabe cómo aprenden.
	12. Conoce y analiza el currículum nacional vigente.
	13. Capacidad para diseñar, implementar, evaluar y retroalimentar propuestas/experiencias pedagógicas contextualizadas.
	14. Capacidad para gestionar procesos educativos y crear ambientes favorables para el aprendizaje.
	15. Conoce y comprende cómo se genera y transforma la cultura escolar/educativa.
	16. Capacidad investigativa y de reflexión crítica sobre su práctica pedagógica, los procesos educativos y las relaciones en la comunidad.
	17. Capacidad de atender la diversidad y promover la inclusión en el aula
ESTÁNDARES DISCIPLINARES	18. Comprender cómo se construye el conocimiento en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y las preguntas propias de estas disciplinas.
	19. Diseñar, aplicar y evaluar estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en Historia, Geografía y Ciencias Sociales pertinentes a diversos contextos escolares.
	20. Promover la formación ciudadana en el ámbito educativo como conjunto de deberes y derechos ante el desafío de la convivencia democrática.
	21. Conocer los principales procesos que ha vivido la humanidad a través del tiempo, y las diversas interpretaciones actuales en la dinámica de continuidad y cambio.
	22. Conocer los conceptos y enfoques necesarios para caracterizar, analizar y explicar los componentes del espacio geográfico a distintas escalas y su relación con la conservación del medio ambiente.
	23. Valorar su rol profesional de docente de Historia y Geografía y su responsabilidad ética profesional con sus estudiantes, mostrando responsabilidad, perseverancia y proactividad.
	24. Integrar sus conocimientos en relación a la comprensión del mundo actual a través del desarrollo del pensamiento histórico y geográfico.
	25. Integrar nuevas tecnologías de la información y comunicación en función de la valoración y comprensión de la enseñanza-aprendizaje en Historia y Geografía.
	26. Poseer capacidad de gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, creando ambientes favorables para el aprendizaje.
	27. Poseer actitud indagadora y reflexiva que le permite investigar sobre su práctica docente y resolver situaciones propias del contexto educativo.

El graduado/a universitario/a (licenciado en educación) posee conocimientos de la estructura conceptual y epistemológica de las ciencias de la educación, de los fenómenos y situaciones educativas y conocimientos básicos de investigación educacional, para analizar los problemas educativos y generar conocimientos profesionales asociados al mejora-

miento de su propio desempeño, de la unidad educativa de pertenencia y de los contextos próximos.

Plan de estudios renovado de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía

El Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía (como todas las carreras Pedagógicas de la Universidad de La Serena) se estructura en las siguientes cuatro áreas de formación:

- a) Área de Formación General
- b) Área de Formación Pedagógica
- c) Área de Formación Disciplinar Didáctica
- d) Área de Prácticas Pedagógicas en Contexto Profesional

Área de formación general:

El área de formación general se compone de conocimientos, habilidades y actitudes que apuntan a que el egresado esté preparado para enfrentar un escenario cambiante. Para ello, debe desarrollar habilidades y actitudes personales tales como: capacidad de trabajo en equipo, flexibilidad, innovación, disposición al cambio, proactividad, toma de decisiones para resolver problemas del contexto escolar; capacidad para comunicarse por escrito y de manera oral, en forma efectiva en su lengua original, además de comprender textos escritos en inglés nivel B1.

En el área de formación general, el plan contempla dos estándares específicos que apuntan a su capacidad de investigador/a:

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Capacidad de aprender continuamente, de manera autónoma y autorregulada.

Área de formación pedagógica:

El área de formación pedagógica comprende los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza que debe poseer un egresado de pedagogía, independientemente de la disciplina que enseñe. Mediante aquellos, se abordan los procesos y procedimientos para conocer a los (as) estu-

diantes, el conocimiento del currículo de las diversas pedagogías de la Universidad de La Serena y elementos fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje en la situación escolar, como son: planificación, enseñanza, evaluación y reflexión. Asimismo, el área de formación pedagógica, considera la comunicación efectiva con los alumnos, padres y pares profesionales, así como también, la generación de ambientes de aprendizaje adecuados que permitan atender la diversidad y promover la inclusión en el aula.

En el área de formación pedagógica, válido para todas las pedagogías de la Universidad de La Serena, el plan de formación contempla dos estándares específicos que apuntan a su capacidad de investigador/a:

- Capacidad para diseñar, implementar, evaluar y retroalimentar propuestas/experiencias pedagógicas contextualizadas.

- Capacidad investigativa y de reflexión crítica sobre su práctica pedagógica, los procesos educativos y las relaciones en la comunidad.

Área disciplinar didáctica:

El área de formación disciplinar didáctica considera distintos referentes paradigmáticos, epistemológicos y didácticos que permiten generar una comprensión profunda de la disciplina que se enseña y la didáctica como ámbito de conocimiento.

El futuro profesor/educador, responsable de su propio aprendizaje como sujeto crítico, reflexivo y dialógico en la labor docente y de cómo aprenden sus estudiantes, deberá resolver, diseñar, implementar, innovar, dirigir y orientar afectiva y efectivamente los procesos de enseñanza para el aprendizaje, considerando los actuales contextos escolares/educativos, diversos y complejos, en concordancia con los estándares vigentes, el currículum nacional y el modelo educativo institucional.

En el área disciplinar didáctica, el plan de formación de los profesores/as contempla cuatro estándares específicos que apuntan a su capacidad de investigador/a:

- Comprender cómo se construye el conocimiento en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y las preguntas propias de estas disciplinas.

- Conocer los principales procesos que ha vivido la humanidad a través del tiempo, y las diversas interpretaciones actuales en la dinámica de continuidad y cambio.
- Conocer los conceptos y enfoques necesarios para caracterizar, analizar y explicar los componentes del espacio geográfico a distintas escalas y su relación con la conservación del medio ambiente.
- Integrar sus conocimientos en relación a la comprensión del mundo actual a través del desarrollo del pensamiento histórico y geográfico.

Área de prácticas pedagógicas en contexto profesional:

El área de prácticas pedagógicas en contexto profesional, articulada con los demás ámbitos o áreas de formación, busca promover, a través de una relación dialógica entre teoría y práctica, el desarrollo de la reflexión crítica para la construcción del conocimiento profesional, así como también la capacidad de relacionarse de forma autónoma con el conocimiento a través de una postura permanente de relación analítica con el quehacer práctico, favoreciendo el diseño, implementación, evaluación y retroalimentación de propuestas/experiencias pedagógicas, además de la gestión de procesos educativos acordes al contexto y a las demandas del sistema educativo.

Esto se espera lograr a partir del contraste y conflicto cognitivo entre significados adquiridos en la experiencia del aula en contextos escolares / educativos situados y el conocimiento académico que se le ofrece de manera organizada y sistemática al profesor en formación. En este proceso existe una vinculación directa con los y las profesionales de dichos establecimientos, a través de seminarios, reuniones técnicas y trabajos colaborativos.

Tabla 2 - Plan de Estudios, Decreto Ex. N°269/2018

CÓDIGO	ASIGNATURA	REQUISITOS	PERIODICIDAD	HORAS PEDAGÓGICAS		HORAS CRONOLÓGICAS		HORAS CRO- NOLÓGICAS SEMANALES	SCT
				T	L	TRABAJO AUTÓNOMO	TRABAJO PRESENCIAL		
PRIMER SEMESTRE									
30011	Socioantropología Educacional	Ingreso	Anual	4	0	3	3	6	4
30012	Construcción de la Identidad Profesional Docente	Ingreso	Anual	4	0	3	3	6	4
61013	Fundamentos del Pensamiento Espacial	Ingreso	Anual	4	2	6	4,5	10,5	7
61014	Cultura y Civilización	Ingreso	Anual	4	2	6	4,5	10,5	7
61015	Ciencias Sociales y Realidad Actual	Ingreso	Anual	2	2	4,5	3	7,5	5
50016	Desarrollo de Habilidades de Pensamiento	Ingreso	Anual	2	2	1,5	3	4,5	3
SUB-TOTALES				20	8	24	21	45	30
TOTALES				28		45		45	30

CÓDIGO	ASIGNATURA	REQUISITOS	PERIODICIDAD	HORAS PEDAGÓGICAS		HORAS CRONOLÓGICAS		HORAS CRO- NOLÓGICAS SEMANALES	SCT
				T	L	TRABAJO AUTÓNOMO	TRABAJO PRESENCIAL		
SEGUNDO SEMESTRE									
30021	Filosofía Educacional	Sin Requisito	Anual	4	0	3	3	6	4
61022	Representación Espacial	Sin Requisito	Anual	2	0	3	3	6	4
61023	Métodos y Técnicas de las Ciencias Geográficas	Sin Requisito	Anual	2	4	6	4,5	10,5	7
61024	La Ciudad y el Mundo Clásico	Sin Requisito	Anual	4	2	6	4,5	10,5	7
61025	Economía y Democracia	Sin Requisito	Anual	2	2	4,5	3	7,5	5
40026	Comunicación Oral y Escrita	Sin Requisito	Anual	2	2	1,5	3	4,5	3
SUB-TOTALES				16	12	24	21	45	30
TOTALES				28		45		45	30

CÓDIGO	ASIGNATURA	REQUISITOS	PERIODICIDAD	HORAS PEDAGÓGICAS		HORAS CRONOLÓGICAS		HORAS CRO- NOLÓGICAS SEMANALES	SCT
				T	L	TRABAJO AUTÓNOMO	TRABAJO PRESENCIAL		
TERCER SEMESTRE									
30031	Enfoques Curriculares	30012	Anual	4	0	3	3	6	4
30032	Psicología del Aprendizaje y del Desarrollo	Sin Requisito	Anual	4	0	3	3	6	4
61033	Geosistemas Naturales	61023	Anual	2	2	4,5	4,5	7,5	5
61034	Culturas Americanas	Sin Requisito	Anual	4	2	6	4,5	10,5	7
61035	Formación de Europa	Sin Requisito	Anual	4	2	6	3	10,5	7
43036	Desarrollo de la Comprensión Lectora en Inglés	Sin Requisito	Anual	2	2	1,5	3	4,5	3
SUB-TOTALES				20	8	24	21	45	30
TOTALES				28		45		45	30

CÓDIGO	ASIGNATURA	REQUISITOS	PERIODICIDAD	HORAS PEDAGÓGICAS		HORAS CRONOLÓGICAS		HORAS CRO- NOLÓGICAS SEMANALES	SCT
				T	L	TRABAJO AUTÓNOMO	TRABAJO PRESENCIAL		
CUARTO SEMESTRE									
30041	Gestión Educacional	30012	Anual	4	0	3	3	6	4
61042	Problemáticas Espaciales y Cambio Climático	Sin Requisito	Anual	2	2	5,5	3	9	6
61043	Globalización y Procesos Espaciales a Escalas Regionales	61033	Anual	4	2	6	4,5	9	6
61044	Orden Hispano Mestizo	61034	Anual	4	2	5	4,5	10,5	7
30045	Pedagogía de la Identidad de Género	Sin Requisito	Anual	2	2	1,5	3	4,5	3
30046	Teorías de la Educación	Sin Requisito	Anual	4	0	3	3	6	4
SUB-TOTALES				20	8	24	21	45	30
TOTALES				28		45		45	30

CÓDIGO	ASIGNATURA	REQUISITOS	PERIODICIDAD	HORAS PEDAGÓGICAS		HORAS CRONOLÓGICAS		HORAS CRO- NOLÓGICAS SEMANALES	SCT
				T	L	TRABAJO AUTÓNOMO	TRABAJO PRESENCIAL		
QUINTO SEMESTRE									
30051	Teoría Evaluativa	30031	Anual	4	0	3	3	6	4
61052	Geosistemas del Territorio Nacional	61043	Anual	4	2	4,5	4,5	9	6
61053	Didáctica de las Ciencias Sociales	Sin Requisito	Anual	2	2	4,5	3	7,5	5
61054	Práctica Inicial	Sin Requisito	Anual	0	4	4,5	3	7,5	5
61055	El Ascenso de Occidente	61035	Anual	4	2	4,5	4,5	9	6
30056	Epistemología y Paradigmas de la Investigación Educativa	30046	Anual	4	0	3	3	6	4
SUB-TOTALES				18	10	24	21	45	30
TOTALES				28		45		45	30

CÓDIGO	ASIGNATURA	REQUISITOS	PERIODICIDAD	HORAS PEDAGÓGICAS		HORAS CRONOLÓGICAS		HORAS CRO- NOLÓGICAS SEMANALES	SCT
				T	L	TRABAJO AUTÓNOMO	TRABAJO PRESENCIAL		
SEXTO SEMESTRE:									
30061	Diseño de Procesos Evaluativos en Historia y Geografía	30051	Anual	0	4	4,5	3	7,5	5
61062	Diseño de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje	30031	Anual	2	4	3	4,5	7,5	5
61063	Didáctica de la Historia	61053	Anual	2	2	6	3	9	6
61064	Interacciones Espaciales Urbano-Rurales	Sin Requisito	Anual	2	2	3	3	6	4
61065	Nación y Estado en el siglo XIX	61055	Anual	2	2	3	3	6	4
30066	Análisis de Proyectos de Investigación Educativa	30056	Anual	2	4	4,5	4,5	9	6
SUB-TOTALES				10	18	24	21	45	30
TOTALES				28		45		45	30

CÓDIGO	ASIGNATURA	REQUISITOS	PERIODICIDAD	HORAS PEDAGÓGICAS		HORAS CRONOLÓGICAS		HORAS CRO- NOLÓGICAS SEMANALES	SCT
				T	L	TRABAJO AUTÓNOMO	TRABAJO PRESENCIAL		
SÉPTIMO SEMESTRE									
30071	Liderazgo Pedagógico	30041	Anual	2	2	3	3	6	4
61072	Estado Nación Y República en América Latina	Sin Requisito	Anual	4	2	3	4,5	7,5	5
61073	Didáctica de la Geografía	Sin Requisito	Anual	2	2	6	3	9	6
61074	Práctica Intermedia	61054	Anual	0	4	4,5	3	7,5	5
61075	Procesos Espaciales de la Multiculturalidad	Sin Requisito	Anual	2	2	3	3	6	4
30076	Metodología de la Investigación Educacional	30066	Anual	2	4	4,5	4,5	9	6
SUB-TOTALES				12	16	24	21	45	30
TOTALES				28		45		45	30

CÓDIGO	ASIGNATURA	REQUISITOS	PERIODICIDAD	HORAS PEDAGÓGICAS		HORAS CRONOLÓGICAS		HORAS CRO- NOLÓGICAS SEMANALES	SCT
				T	L	TRABAJO AUTÓNOMO	TRABAJO PRESENCIAL		
OCTAVO SEMESTRE									
30081	Orientación Educacional	30032 30061 30062 30071	Anual	4	0	3	3	6	4
61082	Chile Contemporáneo	61072	Anual	2	2	4,5	3	7,5	5
61083	Mundo Global	Sin Requisito	Anual	2	2	4,5	3	7,5	5
61084	Recursos Digitales para el Aprendizaje en Historia, Geografía y Cs. Sociales	Sin Requisito	Anual	0	4	3	3	6	4

61085	Geografia Ambiental	Sin Requisito	Anual	4	2	4,5	4,5	9	6
30086	Seminario de Licenciatura en Educación	30076	Anual	4	0	4,5	4,5	9	6
SUB-TOTALES				12	16	24	21	45	30
TOTALES				28		45		45	30

CÓDIGO	ASIGNATURA	REQUISITOS	PERIODICIDAD	HORAS PEDAGÓGICAS		HORAS CRONOLÓGICAS		HORAS CRO- NOLÓGICAS SEMANALES	SCT
				T	L	TRABAJO AUTÓNOMO	TRABAJO PRESENCIAL		
NOVENO SEMESTRE									
61091	Patrimonio e Identidad Regional	Sin Requisito	Anual	2	2	13,5	3	16,5	11
61092	Riesgos y Desastres Socionaturales	Sin Requisito	Anual	2	2	12	3	15	10
61093	Trabajo de Integración Disciplinar Didáctico	Sin Requisito	Anual	0	6	4,5	4,5	9	6
50094	Pensamiento Crítico y Resolución de Problemas	Sin Requisito	Anual	2	2	1,5	3	4,5	3
SUB-TOTALES				6	12	31,5	13,5	45	30
TOTALES				18		45		45	30

CÓDIGO	ASIGNATURA	REQUISITOS	PERIODICIDAD	HORAS PEDAGÓGICAS		HORAS CRONOLÓGICAS		HORAS CRO- NOLÓGICAS SEMANALES	SCT
				T	L	TRABAJO AUTÓNOMO	TRABAJO PRESENCIAL		
NOVENO SEMESTRE									
61091	Patrimonio e Identidad Regional	Sin Requisito	Anual	2	2	13,5	3	16,5	11
61092	Riesgos y Desastres Socionaturales	Sin Requisito	Anual	2	2	12	3	15	10
SUB-TOTALES				6	12	31,5	13,5	45	30
TOTALES				18		45		45	30
TOTAL GENERAL				136	122	256,5	193,5	450	300
				258		450		450	300

Fuente: Decreto Ex. N°269/2018.

En el área de prácticas pedagógicas en contexto profesional, el plan de formación contempla estándares específicos que apuntan a su capacidad de investigador/a:

Capacidad creativa, innovadora, transformadora y crítica para generar soluciones pertinentes a diversos contextos educativos.

Capacidad para tomar decisiones y resolver problemas del contexto escolar/educativo.

Capacidad para diseñar, implementar, evaluar y retroalimentar propuestas/experiencias pedagógicas contextualizadas

Capacidad investigativa y de reflexión crítica sobre su práctica pedagógica, los procesos educativos y las relaciones en la comunidad.

Poseer capacidad de gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, creando ambientes favorables para el aprendizaje.

Poseer actitud indagadora y reflexiva que le permite investigar sobre su práctica docente y resolver situaciones propias del contexto educativo.

De acuerdo a la Tabla N° 1, para obtener el grado académico de Licenciado/a en Educación, el/la estudiante deberá haber aprobado hasta el octavo semestre. Para obtener el título profesional de Profesor/a de Estado en Historia y Geografía el/la estudiante deberá haber aprobado hasta el décimo semestre y haber rendido la Evaluación Nacional Diagnóstica de penúltimo año en la formación inicial docente, según ley N°20.903. El total de créditos transferibles del plan de estudios es de 300.

Innovaciones curriculares y didácticas en educación geográfica en el contexto de la renovación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía

Se sintetizan, a continuación, las principales innovaciones curriculares y didácticas identificadas en el estudio de los documentos relacionados con la renovación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena.

Innovaciones Curriculares:

Énfasis en Investigación educativa: en el nuevo plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena, se visualiza un currículo concurrente con énfasis en la investigación educativa. Esta innovación, constituye la base de la docencia y la piedra angular para el avance del conocimiento. Para ello, en la práctica resulta necesario vincular la investigación con la realidad de las aulas escolares. Una crítica recurrente de los profesores del sistema escolar, estriba en que las políticas educativas y las investigaciones se encuentran desvinculadas de las realidades concretas en las cuales se desarrollan las actividades educacionales. Ello obstaculiza el desarrollo de innovaciones y aportes concretos para el mejoramiento de la calidad educativa. Resulta necesario que los docentes, como profesionales de la educación, participen activamente en procesos de investigación pedagógica, que permitan instalar procedimientos y estrategias acordes con el avance del conocimiento en materia didáctica y de especialidad. Para

el logro de este propósito, el nuevo plan de estudios de la carrera enfatiza los siguientes aspectos:

a) *Desarrollo de una actitud investigativa de los estudiantes de pregrado*: para ello, debe haber una actitud crítica de las concepciones propias sobre la educación, en contraste con el conocimiento científico en la materia; Desarrollo de la autonomía del pensamiento a través del desarrollo de investigación que amplíen su conocimiento y valore la investigación como herramienta contra la “fatalidad” de que las cosas no pueden cambiar. Este propósito se ha pretendido lograr a través de la formación del Núcleo de Investigación Pedagógica Aplicada (NUCIP-HISTOGEO-ULS) en la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía.

b) *Promoción de enfoques para la investigación colaborativa*: para ello, se incentiva la investigación disciplinaria asociada a la didáctica y la investigación desde las ciencias de la educación. Ambas implican niveles de responsabilidad para su ejecución en el plano de las carreras (disciplina) y las unidades de prestación de servicios (educación y psicología).

c) *Fomento de investigaciones que tengan una directa relación con los objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje de los programas de asignatura respectivos*: En este sentido, se espera que cada asignatura del plan de estudios aporte en el desarrollo de la actitud investigativa de los estudiantes.

d) Incentivo a que la formación de los futuros profesores, consideren elementos teóricos que posibiliten la reflexión en torno a problemáticas reales de los contextos públicos próximos, las herramientas técnicas para el desarrollo de la misma y experiencias de acercamiento y trabajo colaborativo con el ámbito escolar.

Actualización temática de los cursos de Geografía: el nuevo plan de estudios considera a través de sus cursos de Geografía, el abordaje de temáticas contingentes, a nivel nacional e internacional. Estas temáticas se encuentran relacionadas con los contenidos del currículum escolar vigente.

Tabla 3 - Cursos de Geografía en la renovación curricular

Semestre	Curso
I Semestre	Fundamentos del Pensamiento Espacial
II Semestre	Representación Espacial
	Métodos y Técnicas de las Ciencias Geográficas
III Semestre	Geosistemas Naturales
IV Semestre	Problemáticas Espaciales y Cambio Climático
	Globalización y Procesos Espaciales a Escalas Regionales
V Semestre	Geosistemas del Territorio Nacional
VI Semestre	Interacciones Espaciales Urbano-Rurales
VII Semestre	Didáctica de la Geografía
	Procesos Espaciales de la Multiculturalidad
VIII Semestre	Geografía Ambiental
IX Semestre	Riesgos y Desastres Socionaturales

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a la Tabla 2, se aprecia que los cursos de Geografía se relacionan con temáticas relevantes para la formación docente y para el currículo escolar. Se visualizan temáticas tales como: pensamiento y representación espacial; métodos y técnicas; geosistemas naturales y humanos; cambio climático; globalización; multiculturalidad; riesgos socio-naturales; uso de nuevas tecnologías; etc. Estas temáticas se incorporan en el plan de estudios, con la finalidad de estimular el aprendizaje integral de la Geografía en el contexto de la comprensión del mundo actual en términos espaciales.

Incorporación de formación ciudadana: el plan de estudios considera en su malla curricular la incorporación de un eje de formación ciudadana, presente explícitamente a través de un curso denominado “Educación y Formación Ciudadana”. Este eje también se encuentra presente, de manera transversal, en el currículo de la carrera, a través del estándar dedicado a promover la formación ciudadana en el ámbito educativo, como un conjunto de deberes y derechos ante el desafío de la convivencia democrática.

La relación entre educación geográfica y formación ciudadana en el contexto de la educación formal es muy estrecha. La familiaridad de los estudiantes con la estructura territorial del país (regiones, provincias comunas distritos, etc.) y su vinculación con las instituciones de-

mocráticas localizadas a su largo y ancho, corresponden a experiencias relacionadas con el espacio geográfico que los alumnos experimentan a temprana edad en los ámbitos de socialización educativa. Esto deriva del hecho que la escuela es quizá, de todas las experiencias de la vida humana contemporánea, la más extendida y aquella en que la comunidad tiene más posibilidades de incidir. En la escuela se experimenta la alteridad y se adquieren, al mismo tiempo, algunas de las virtudes imprescindibles para la vida en sociedad.

Innovaciones didácticas:

1 - Incorporación de didácticas específicas: el plan de estudios contiene la presencia de tres asignaturas de didácticas específicas: Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Historia y Didáctica de la Geografía. Cada una de ellas coinciden, en los semestres correspondientes, con los cursos de prácticas (inicial e intermedia). Ello, con la finalidad de articular el trabajo en contextos situados en liceos y escuelas. En el caso específico del curso de didáctica de la Geografía, se presenta a continuación algunos aspectos del programa del curso (descripción, estándares, resultados de aprendizaje y contenidos) que presenta los aspectos más relevantes a desarrollar en el aula.

Descripción del curso: este curso introduce a los alumnos de sexto semestre en la didáctica de la Geografía como disciplina referente. El curso se plantea desde la perspectiva del desarrollo del pensamiento geográfico, con énfasis en el análisis y reflexión sobre el rol que ejerce actualmente la Geografía en la comprensión de la sociedad actual. Este curso del área disciplinar- didáctica tributará al perfil de egreso de la Carrera, al considerar referentes epistemológicos y didácticos de la Geografía que permitan generar una comprensión profunda de la disciplina geográfica y de su enseñanza.

Estándares de Aprendizaje:

E14 Capacidad para gestionar procesos educativos y crear ambientes favorables para el aprendizaje.

E16 Capacidad investigativa y de reflexión crítica sobre su práctica pedagógica, los procesos educativos y las relaciones en la comunidad.

E18 Comprender cómo se construye el conocimiento en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y las preguntas propias de estas disciplinas.

E19 Diseñar, aplicar y evaluar estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en Historia, Geografía y Ciencias Sociales pertinentes a diversos contextos escolares

E24 Integrar sus conocimientos en relación a la comprensión del mundo actual a través del desarrollo del pensamiento histórico y geográfico.

E26 Poseer capacidad de gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, creando ambientes favorables para el aprendizaje

E27 Poseer actitud indagadora y reflexiva que le permite investigar sobre su práctica docente y resolver situaciones propias del contexto educativo

Resultados de aprendizaje:

R1. Comprender la relevancia de la Didáctica como disciplina pedagógica para el desarrollo del pensamiento geográfico en el contexto de las Ciencias Sociales.

R2. Analizar los procesos de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva del desarrollo del pensamiento geográfico, partiendo desde una base empírica y conceptualizando sus dimensiones y características.

R3. Desarrollar las capacidades para diseñar, ejecutar y evaluar una clase de Geografía que promueva el desarrollo del pensamiento espacial de acuerdo a las características de los estudiantes.

R4. Diseñar estrategias didácticas que contribuyan con el desarrollo del pensamiento geográfico en un contexto educativo.

R5. Valorar la práctica docente como un medio para retroalimentar el pensamiento geográfico y los procesos didácticos en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Contenidos:

Unidad I	El desarrollo del pensamiento espacial y geográfico
	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización del pensamiento espacial • Conceptualización del pensamiento geográfico • Desarrollo de conceptos geográficos • Propuestas didácticas para el desarrollo del pensamiento geográfico
Unidad II	Lenguajes geográficos: base para la enseñanza de la geografía
	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje cartográfico • El lenguaje literario • El lenguaje matemático • El lenguaje visual
Unidad III	Geografía, cambio climático y desarrollo sustentable: Nuevas temáticas en el Aula
	<ul style="list-style-type: none"> • La educación geográfica para la sustentabilidad • La didáctica de la geografía y la configuración espacial de los problemas ambientales • Estrategias didácticas para la localización y análisis de problemas ambientales en el espacio geográfico regional • El desarrollo sustentable y el cambio climático en las nuevas propuestas curriculares
Unidad IV	Educación geográfica para la comprensión del mundo actual
	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva espacial para la comprensión geopolítica actual • Análisis geográfico multiescalar para el análisis de problemas territoriales actuales • Identificación de problemáticas territoriales actuales • Estrategias didácticas para la comprensión de problemas actuales desde una perspectiva geográfica
Unidad V	Las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la geografía
	<ul style="list-style-type: none"> • El paradigma geotecnológico y la didáctica de la geografía • Las nuevas tecnologías y sus aportes para la comprensión geográfica • Las redes sociales y su utilización en la didáctica de la geografía • Estrategias didácticas para la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación geográfica

2 - Innovaciones didácticas en el área disciplinar didáctica: esta área del currículo pretende integrar el conocimiento disciplinario (en este caso Geografía) con los aspectos didácticos para su enseñanza-aprendizaje. Este espacio curricular permite realizar diversas innovaciones que fortalecen el rol del estudiante y del conocimiento geográfico. Este componente abarca procesos de investigación aplicada e

innovación, con utilización de nuevas tecnologías y recursos didácticos digitales para el mejoramiento de las innovaciones didácticas en la formación pedagógica. Para el trabajo de esta área la carrera contará con laboratorios de innovación educativa, espacios de trabajo de coworking, salas para trabajo de equipos pequeños y espacios de encuentro informales y de trabajo cooperativo.

Esta área permitirá el trabajo con las comunidades educativas de la región de Coquimbo, con las cuales se mantengan convenios formales y activos de cooperación. El trabajo con las redes de docentes del sistema educativo regional es clave para desarrollar innovaciones que tengan impactos y que tengan sustentabilidad en el aula de clases.

3 - Incorporación del desarrollo del pensamiento geográfico: didácticamente, el plan de estudios (en el caso de Geografía) enfatiza el desarrollo del pensamiento geográfico, para trascender lo memorístico y repetitivo. Según Cavalcanti, el pensamiento geográfico contribuye con la contextualización del propio alumno como ciudadano del Mundo. Le permite visualizar, espacialmente, los fenómenos y conocer el Mundo en el que vive, desde la escala local, regional, nacional y mundial. El conocimiento geográfico es indispensable en la formación de individuos que participan de la vida social, en la medida que propicia el entendimiento del espacio geográfico y su rol en las prácticas sociales. “Hay un carácter de espacialidad en toda práctica social, así como un carácter social de la espacialidad” (Cavalcanti, 2014, p. 11).

El pensamiento geográfico tiene un “poder” relevante para el conocimiento de los lugares y los territorios. Las personas que poseen este tipo de conocimiento tienen la capacidad de analizar integralmente las dimensiones espaciales y logran conceptualizar adecuadamente los diversos impactos que las acciones humanas tienen en el espacio geográfico. Comprender cómo se adquiere este tipo de pensamiento y determinar las claves para su desarrollo resulta relevante por su potencialidad epistemológica y didáctica.

Desde un punto de vista educativo, el desarrollo del pensamiento geográfico corresponde a un tópico importante para la didáctica de los profesores de geografía. La formación actual de profesores y licenciados de geografía debería propiciar la adquisición de habilidades superiores

de pensamiento y no sólo la memorización de conocimientos que, posiblemente, sean olvidados en un corto o mediano plazo.

Conclusiones

Considerando la pregunta de investigación, ¿Cuáles son las innovaciones curriculares y didácticas en educación geográfica que evidencian los documentos emanados de la comisión de renovación curricular de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena (ULS)?, se puede señalar, de manera preliminar, que los futuros docentes se están formando con un plan de estudios actualizados en los aspectos curriculares y didácticos.

Con respecto a las innovaciones curriculares:

Se enfatiza la investigación educativa. En el nuevo plan de estudios de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena, se visualiza un currículo concurrente con énfasis en la investigación educativa. Resulta relevante que los docentes, como profesionales de la educación, participen activamente en procesos de investigación pedagógica, que permitan instalar procedimientos y estrategias acordes con el avance del conocimiento en materia didáctica y de especialidad.

Se promueve la actualización temática de los cursos de Geografía. El nuevo plan de estudios considera a través de sus cursos de Geografía, el abordaje de temáticas contingentes, a nivel nacional e internacional. Estas temáticas se encuentran relacionadas con los contenidos del currículum escolar vigente. Considera temáticas de pensamiento geográfico, multiculturalidad, riesgos socio-naturales, cambio climático, globalización, uso de nuevas tecnologías, identidad de género, patrimonio y formación ciudadana. Desde una perspectiva pedagógica, estas temáticas permiten estimular la investigación y el desarrollo de la educación geográfica entre las nuevas generaciones.

Se incorpora la formación ciudadana. La educación geográfica constituye una disciplina educativa que posee una gran potencialidad para la formación de los ciudadanos del presente y el futuro. Uno de los propósitos más importantes de la educación geográfica, es contribuir al desarrollo del pensamiento geográfico como un desafío disciplinario y

pedagógico. La educación geográfica debe propiciar que la relación ser humano-medio ambiente se desarrolle sobre la base de una perspectiva integrada del espacio geográfico. Para ello el rol de la escuela en el desarrollo de las habilidades de pensamiento geográfico, es muy relevante por cuanto preparan a los estudiantes para actuar en un mundo complejo y de gran dinamismo local y global.

Con respecto a las innovaciones didácticas:

Se fortalecen los cursos de didácticas específicas. El curso de didáctica de la Geografía introduce a los alumnos de cuarto año en la didáctica de la Geografía. Se trabaja el desarrollo del pensamiento espacial en el marco de la realidad actual, particularmente desde la óptica de las relaciones entre sociedad y naturaleza. Este curso del área disciplinar didáctica tributa al perfil de egreso de la Carrera, al considerar referentes epistemológicos y didácticos de la Geografía que permitan generar una comprensión profunda de la disciplina geográfica y de su enseñanza.

Se promueven innovaciones didácticas en el área disciplinar didáctica. Este aspecto se potencia con los elementos didácticos presentes en cada uno de los cursos del área disciplinar didáctica. Este espacio curricular permite realizar diversas innovaciones que fortalecen el rol del estudiante y del conocimiento geográfico. Este componente abarcará procesos de investigación aplicada e innovación, con utilización de nuevas tecnologías y recursos didácticos digitales para el mejoramiento de las innovaciones didácticas en la formación pedagógica.

Se valora el desarrollo del pensamiento geográfico. El plan de estudios enfatiza el desarrollo del pensamiento geográfico, para trascender lo memorístico y repetitivo. Por un lado, se relaciona con los aspectos cognitivos del ser humano y, por otro, con los aspectos sociales y culturales que permiten el desarrollo de las habilidades superiores de pensamiento. Se aprecia la importancia de la formación de conceptos para el desarrollo del pensamiento geográfico, a través de la utilización de diversas estrategias didácticas. Existe, para ello, una preocupación y valoración por el desarrollo del pensamiento geográfico.

Los temas tratados en el artículo proporcionan un gran estímulo para seguir indagando sobre las innovaciones curriculares y didácticas

en el contexto de la educación geográfica actual. Solamente a través de ciudadanos geográficamente informados, podremos mantener la esperanza de tomar decisiones y actuar correctamente en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente. Sin embargo, todavía no hay evidencias concretas que permitan sostener que este proceso formativo tendrá el efecto esperado en las nuevas generaciones. La primera cohorte de estudiantes, con este nuevo plan de estudios, egresará el año 2023.

Referencias

ARENAS, A.; FERNÁNDEZ, H.; PÉREZ, P. (Ed.). **Una Educación Geográfica para Chile**. Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas, 2016.

ARMSTRONG, C. Implementing education for sustainable development: The potential use of time-honored pedagogical practice from the progressive era of education. **The Journal of Sustainability Education**, 2, 2011. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/Armstrong2011.pdf>.

BROOKS, C. International Differences In Thinking Geographically, And Why “The Local” Matters. *In*: BROOKS, C.; BULL, G. Y FARGHER, M. (Ed.). **The power of geographical thinking**. Internacional Perspectives on Geographical Education. USA: Springer International Publishing AG, p. 169-179, 2017.

CAVALCANTI, L. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18º edición. Segunda reimpression. Campinas: Papirus Editora, 2014.

CGE. Commission Of Geographical Education. **Lucerne Declaration**. [Documento en línea], 2014. Disponible: <http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/Armstrong2011.pdf>
<http://www.igu-cge.org/>.

CPEIP. Ministerio de Educación [MINEDUC]. **Estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación media**. Santiago: MINEDUC, 2012.

CRAIG, C. Structure of Teacher education. *In*: LOUGHRAN, J.; HAMILTON, M. L. (Ed.). **International Handbook of Teacher Education**, Singapore: Springer, p. 69-136, 2016.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 291–309, 2017. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/Armstrong2011.pdf>. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

FLORES, M. Practice, theory and research in initial teacher education: international perspectives. **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 287–290, 2017. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/Armstrong2011.pdf><https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1331518>.

FLORES, M.; T. AL-BARWANI (Ed.). **Redefining Teacher Education for the post-2015 Era: Global Challenges and Best Practice**. Nueva York: Nova Publisher, 2016.


HERNÁNDEZ, H.; TOBÓN-TOBÓN, S. Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. **Ra Ximhai**, v. 12, n. 6, p. 399–420, 2016. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/Armstrong2011.pdf><https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194028.pdf>.

KORTHAGEN, F. How teacher education can make a difference. **Journal of Education for Teaching**, v. 36, n. 4, p. 407–423, 2010. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/Armstrong2011.pdf><https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>.

KWANGTAEK, S.; STOLTMAN, J. Education for Sustainable Development Within School Geography: A proposed Model. In: **Journal of the Korean Geographical Society**, v. 48, n. 3 (Series N° 156), 2013.

PONCE, N. Y.; CAMUS, P. La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 18, n. 37, p. 113–128, 2019. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/Armstrong2011.pdf><http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>.

ZUZOVSKY, R.; DONITSA-SCHMIDT, S. Comparing the effectiveness of two models of initial teacher education programmes in Israel: concurrent vs. consecutive. **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 413-431, 2017. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/Armstrong2011.pdf><https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1318377>.



Limites e possibilidades da flexibilização curricular em cursos de formação de professores de Geografia, no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2002)

Lucineide Mendes Pires

Lana de Souza Cavalcanti

O presente texto apresenta parte dos resultados da pesquisa que teve por objetivo analisar o currículo de cursos de licenciatura em Geografia, tendo em vista o princípio de flexibilização curricular proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002a). De forma mais específica, busca-se apresentar a organização da estrutura curricular de dez cursos de licenciatura em Geografia, considerando as ressignificações do princípio de flexibilização curricular do discurso oficial e seu reposicionamento no Projeto Pedagógico.

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como analítica e descritiva. Envolveu a análise de diferentes documentos: as DCN¹, as legislações e normas complementares (medidas provisórias, decretos, portarias, pa-

¹ O conjunto das DCN é composto pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 (fundamentada nos Pareceres CNE/CP nº 9/2001 e CNE/CP nº 27/2001), que institui as DCN para os cursos de licenciatura; pela Resolução CNE/CP nº 2/2002 (respaldada no art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002 e no Parecer CNE/CP 28/2001), que institui a duração e a carga horária desses cursos; pela Resolução CNE/CP nº 2/2004 (com fundamento no Parecer CNE/CP nº 4/2004), que adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002 para implementação das DCN. Acrescente-se, pois, a essas normatizações, as Diretrizes Curriculares para cada curso de graduação. No caso da Geografia, o MEC aprovou a Resolução CNE/CES nº 14/2002 (fundamentada nos Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e nº 1.363/2001), que estabelece as Diretrizes Curriculares para o bacharelado e a licenciatura.

receres, resoluções) instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (CNE); e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciatura em Geografia ofertados em universidades públicas (estaduais ou federais) (Quadro 1).

Para a escolha dos Projetos Pedagógicos, três aspectos foram considerados relevantes: apresentarem conceito entre 3 e 5 no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de 2011 e 2014;² apresentarem data de aprovação posterior à das resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002; e estarem em vigência no momento de realização desta pesquisa (ano de 2014). Atendendo aos critérios elencados, tornaram-se objetos de análise os PPC de Geografia ofertados nas seguintes instituições de educação superior:

Quadro 1 - Instituições de ensino superior que tiveram os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia analisados – Brasil (2014)

IES	Região	Ano de elaboração e/ou aprovação do PPC	Conceito no Enade (2011)	Conceito no Enade (2014)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Sudeste	2011	4	4
Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Campus Teresina	Nordeste	2007	5	4
Universidade Federal de Goiás (UFG) – Campus Catalão	Centro-Oeste	2005	3	2
Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Campus Porto Nacional	Norte	2013	3	2
Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Campus Barreiras	Nordeste	2007	5	3
Universidade Federal de Uberlândia (UFU - Uberlândia)	Sudeste	2005	4	4
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Sul	2010	4	4
Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus Porangatu	Centro-Oeste	2010	4	2
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Sul	2003	4	4
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – São Luís	Norte	2006	5	4

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos analisados; Enade (2011, 2014). Organizado pelas autoras.

- 2 Não se teve aqui o intuito de validar o Enade como exame de avaliação nacional que afere e retrata fidedignamente a qualidade dos cursos de formação de professores de Geografia, oferecidos por cada Instituição de Ensino Superior. O Enade foi apenas um critério utilizado para escolher os cursos a terem seus Projetos Pedagógicos analisados, de forma que não fosse feita de forma aleatória.
- 3 Considerou-se como referência do ano de elaboração e/ou de aprovação do Projeto Pedagógico de Curso, a data que aparece na capa do respectivo documento. Porém, os PPC de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) não apresentam o ano de elaboração e/ou de aprovação, seja na capa ou ao longo do documento. Nesse caso, foi necessário consultar essa informação junto à Coordenação dos respectivos cursos.

Para apresentar esta análise, dividiu-se este texto em três partes. A primeira traz uma discussão sobre os projetos formativos constituídos, com foco na organização e na estrutura curricular dos cursos de Geografia analisados segundo o princípio da flexibilização curricular. A segunda trata da influência que o processo de regulação e de normatização do fazer pedagógico exerce nas escolhas curriculares. E, ao final, seguem as considerações finais.

Composição da estrutura curricular dos cursos de Geografia analisados, segundo o princípio da flexibilização

A flexibilização curricular tem assumido centralidade na legislação educacional brasileira nos últimos anos. Dentre as principais orientações legais que trazem em seu conjunto, uma concepção de formação profissional movida pelo princípio da flexibilidade, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996; a Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011); as Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e CNE/CP nº 02/2002, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (DCN), e suas legislações e normas complementares (medidas provisórias, decretos, portarias, pareceres, resoluções).

A flexibilidade enfatizada por esses documentos normativos visava dar autonomia às Instituições de Educação Superior (IES) para que construíssem projetos pedagógicos flexíveis, inovadores e próprios para os cursos graduação. Desde que tivessem coerência com os documentos legais, normativos e orientadores para a formação de professores e com a missão e princípios institucionais expressos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), os cursos possuíam flexibilidade para fixar sua proposta curricular de maneira particular, individualizada.

Nesse sentido, cada curso poderia dar a forma e a estrutura de duração, de carga horária, das demais atividades selecionadas, da organização da prática como componente curricular e do estágio obrigatório, da seleção e ordenamento dos conteúdos, considerando-se as características das

áreas do conhecimento e de atuação profissional, os avanços científicos e tecnológicos, as condições peculiares de cada IES e os diferentes contextos socioespaciais em que estão inseridas (Brasil, 1996, 2001b).

Contudo, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, em consonância com o disposto nos artigos 12 e 13 da LDBEN nº 9.394/1996, sugeriu que cada IES construísse uma proposta para a formação de professores, observando o princípio da flexibilização e as seguintes diretrizes: a competência como concepção nuclear do processo formativo; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor na escola básica; a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem; e a avaliação da formação de professores para a Educação Básica (Brasil, 2001a).

O princípio da flexibilização curricular pressupõe o exercício concreto da autonomia universitária e da cidadania no seu interior, ao assegurar a criação de alternativas mais flexíveis na formação inicial; a construção de competências e a aquisição de habilidades; a interdisciplinaridade; a promoção de percursos formativos diferenciados; aos alunos a construção da autonomia para realização de suas próprias escolhas (Forgrad, 2003).

A flexibilização pode ser entendida sob duas perspectivas, a saber: (1) flexibilização vertical, em que os conteúdos básicos e complementares da ciência de referência deverão ser organizados em torno de uma estrutura vertical; (2) flexibilização horizontal, na qual se dá a possibilidade de o aluno participar de várias atividades (científicas, culturais e sociais) e contabilizá-las no seu currículo, para integralização da carga horária mínima exigida para conclusão do curso.

Na estrutura vertical, algumas formas de flexibilização curricular que buscam propiciar maior versatilidade na formação inicial referem-se à supressão de pré-requisitos de disciplinas que compõem a matriz curricular do curso; à mobilidade estudantil entre instituições de educação superior, brasileiras e estrangeiras; e à integralização de disciplinas cursadas em outros cursos na modalidade semipresencial. Com relação às experiências curriculares, pautadas no princípio da flexibilização horizontal, as que eram comumente aceitas e operacionalizadas nos cursos

de graduação correspondem às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), mais conhecidas como atividades complementares.

Ao realizar o levantamento da composição da estrutura curricular dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Geografia analisados, pôde-se observar que ela estava configurada de modo a atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica – gerais e específicas para a Geografia – e suas normas complementares, no que tange à carga horária total e à flexibilização curricular vertical e horizontal.⁴ Independentemente do desenho curricular, os cursos se realizavam entre três e cinco anos (Tabela 1).

Tabela 1 - Dados de identificação e tipos de flexibilização curricular dos Cursos de Licenciatura em Geografia analisados – Brasil (2014)

IES	Modalidade	Regime	Turno	Integralização do Curso		CH Total (horas)
				Mínimo	Máximo	
UFMG	Licenciatura	Semestral	Noturno	9 semestres	18 semestres	2.850
UFPI - Teresina	Licenciatura	Semestral	Noturno	10 semestres	12 semestres	2.925
UFG - Catalão	Licenciatura	Semestral	Noturno	8 semestres	14 semestres	2.984
UFT - Porto Nacional	Licenciatura	Semestral	Noturno	8 semestres	12 semestres	3.090
UFBA - Barreiras	Licenciatura/Bacharelado	Semestral	Diurno	8 semestres	14 semestres	3.158
UFU - Uberlândia	Licenciatura/Bacharelado	Semestral	Noturno	3 anos	6 anos	3.180
UFRGS	Licenciatura	Semestral	Noturno	9 semestres	18 semestres	3.210
UEG - Porangatu	Licenciatura	Anual	Noturno	4 anos	6 anos	3.240
UFSM	Licenciatura	Semestral	Diurno	6 semestres	12 semestres	3.590
UFMA - São Luís	Licenciatura	Semestral	Vespertino	9 semestres	13 semestres	3.855

4 Para melhor compreender os tipos de flexibilização curricular, bem como o lugar ocupado pelo Estágio Obrigatório, pela PCC e pelas AACC no currículo dos cursos de formação de professores de Geografia analisados, acesse: PIRES, Lucineide Mendes; CAVALCANTI, Lana de Souza. Configurações curriculares de cursos de licenciatura em Geografia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica – DCNS (2002). In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1170-1199, jul./set. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/36207>.

IES	Flexibilização vertical							Flexibilização horizontal
	Componentes curriculares				Mobilidade Acadêmica	Disciplinas cursadas em outros cursos	Disciplinas cursadas na modalidade semipresencial	AACC
	Disciplinas	Estágio Obrigatório	Com pré-requisito					
			Total	%				
UFMG	36	4	-	-	S	S	N	S
UFPI – Teresina	40	4	26	59,1	S	S	N	S
UFG – Catalão	42	4	6	13,0	S	S	N	S
UFT - Porto Nacional	38	4	24	57,1	S	S	N	S
UFBA - Barreiras	39	4	19	44,2	S	S	N	S
UFU - Uberlândia	41	4	4	8,9	S	S	N	S
UFRGS	40	4	34	77,3	S	S	N	S
UEG - Porangatu	29	2	-	-	S	N	N	N
UFMS	53	7	24	40,0	S	S	N	S
UFMA - São Luis	45	3	37	77,1	S	S	S	S

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos investigados e *site* das instituições em que são ofertados. Organizado pelas autoras. Legenda: S – Sim; N – Não; AACC – Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

Nota: A carga horária do curso de formação de professores de Geografia da UFPI - Teresina, em vigência no ano de 2014, difere daquela apresentada no Projeto Pedagógico.

Há que se ressaltar, no entanto, que dos dez cursos analisados, sete possuíam um currículo engessado, por conta do número elevado de disciplinas com pré-requisitos. Isso acabava dificultando o fluxo dos alunos na matriz curricular, já que precisariam cursar algumas disciplinas, com aprovação, para ingressarem em uma ou mais disciplinas subsequentes.

A carga horária total mínima dos cursos, excetuando-se o da UFG – Catalão e o da UFRGS, estava distribuída entre os seguintes componentes de organização curricular, no sentido de atender a Resolução CNE/CP nº 2/2002: Conteúdos de natureza científico-culturais, Conteúdos de natureza didático-pedagógica, Prática como Componente Curricular (PCC), Estágio Obrigatório e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) (Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição da carga horária mínima nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Geografia pesquisados entre os componentes curriculares instituídos pelas DCN – Brasil (2014)

IES	Componentes curriculares								CH total (horas)
	Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural		PCC		Estágio Obrigatório		AACC		
	CH	(%)	CH	(%)	CH	(%)	CH	(%)	
UFMG	1.835	64,4	400	14,0	405	14,2	210	7,4	2.850
UFPI-Teresina	1.840	62,9	480	16,4	405	13,8	200	6,8	2.925
UFG-Catalão	2.176	72,9	-	-	416	13,9	200	6,7	2.984
UFT-Porto Nacional	1.902	61,6	438	14,2	540	17,5	210	6,8	3.090
UFOB-Barreiras	2.142	67,8	408	12,9	408	12,9	200	6,3	3.158
UFU - Uberlândia	2.160	67,9	400	12,6	420	13,2	200	6,3	3.180
UFRGS	2.500	77,9	-	-	510	15,9	200	6,2	3.210
UEG- Porangatu	2.240	69,1	400	12,3	400	12,3	200	6,2	3.240
UFSM	2.570	71,6	400	11,1	420	11,7	200	5,6	3.590
UFMA-São Luis	2.280	59,1	420	10,9	675	17,5	210	5,4	3.855

IES	Dimensão específica e didático-pedagógica dos cursos pesquisados					
	1/5 da carga horária total do curso (horas)		Conteúdos específicos e complementares (horas)		Conteúdos de natureza didático-pedagógica (horas)	
	CH	%	CH	%	CH	%
UFMG	570	20,0	1.535	53,9	300	10,5
UFPI-Teresina	585	20,0	1.345	46,0	495	16,9
UFG Catalão	596	20,0	1.600	53,6	576	19,3
UFT-Porto Nacional	618	20,0	1.242	40,2	660	21,4
UFOB-Barreiras	631	20,0	1.938	61,4	204	7,5
UFU-Uberlândia	636	20,0	1.920	60,4	240	7,5
UFRGS	642	20,0	2.170	67,6	330	10,3
UEG-Porangatu	648	20,0	1.690	52,2	550	17,0
UFSM	718	20,0	2.285	63,6	285	7,9
UFMA-São Luis	771	20,0	1.920	49,8	360	9,3

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos pesquisados e *site* das instituições em que são ofertados. Organizado pelas autoras.

Quanto à organização curricular dos cursos de formação de professores de Geografia, o Parecer CNE/CES nº 492/2001 sugeriu uma flexibilização curricular vertical composta por conteúdos básicos e complementares (obrigatórios e optativos), distribuídos em três núcleos, a saber: (1) Núcleo específico, que compreende disciplinas curriculares referentes ao conhecimento geográfico e áreas correlatas que sustentam esse saber. Compõe-se ainda de conteúdos definidos para a Educação Básica, para a formação e prática docente (didáticas geral e específica),

do Estágio Obrigatório e de toda e qualquer atividade curricular que contribua com o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão docente. Esse núcleo reúne atividades/disciplinas obrigatórias e optativas que fazem parte da identidade do curso e que buscam fornecer aos alunos os fundamentos teórico-práticos da ciência geográfica e do ensino de Geografia; (2) Núcleo complementar, composto por disciplinas (obrigatórias e optativas) consideradas necessárias à aquisição do saber geográfico e que podem ser oriundas de outras áreas de conhecimento, mas não excluem as de natureza específica da Geografia; (3) Núcleo de opções livres, composto por disciplinas e atividades a serem escolhidas pelo aluno, com base no seu interesse individual por algum tipo de conhecimento particular, seja na instituição em que se encontra matriculado (em qualquer curso), seja em outras IES.

Dadas as várias possibilidades de recontextualização (Bernstein, 1998) das determinações legais no âmbito do currículo formal, materializada no Projeto Pedagógico de curso, bem como de organização e desenvolvimento curricular, a seleção/distribuição dos conteúdos básicos e complementares (obrigatórios e optativos) nos currículos analisados, segundo os núcleos temáticos, se deu de tal forma a permitir uma flexibilização curricular vertical e horizontal (Tabela 3).

Tabela 3 - Distribuição da carga horária mínima dos cursos de formação de professores de Geografia, segundo os núcleos de formação – Brasil (2014)

Instituições de Ensino Superior	Núcleos de Formação	CH (horas)	CHT do curso (horas)
UFMG	Núcleo de Formação Específica (NFE)	2.340	2.850
	Núcleo de Formação Complementar (NFC)	300	
	Núcleo de Formação Livre (NFL)	210	
UFPI - Teresina	Núcleo de Formação Específica (NFE)	1.840	2.925
	Núcleo de Formação Comum (NFC)	480	
	Núcleo de Estágio Supervisionado de Ensino (NESE)	405	
	Núcleo de Atividades Acadêmico-Científico-Cultural (NAACC)	200	
UFG - Catalão	Núcleo Comum (NC)	1.472	2.984
	Núcleo Específica (NE)	1.120	
	Núcleo Livre (NL)	392	
UFT – Porto Nacional	Núcleo de Formação Específica (NFE)	2.340	3.090
	Núcleo de Estágio Curricular (NEC)	540	
	Núcleo de Atividades Acadêmico-Científico-Cultural (NAACC)	210	

UFBA - Barreiras	Núcleo de Formação Específica (NFE)	2.278	3.158
	Núcleo de Formação Livre (NFL)	272	
	Núcleo de Estágio Curricular (NEC)	408	
	Núcleo de Atividades Acadêmico-Científico-Cultural (NAACC)	200	
UFU - Uberlândia	Núcleo de Formação Específica (NFE)	2.260	3.180
	Núcleo de Formação Pedagógica (NFP)	720	
	Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural (NFACC)	200	
UFRGS	Núcleo de Formação Geral e Específica	2.345	3.210
	Núcleo de Formação Livre (NFL)	245	
	Núcleo de Estágio Curricular (NEC)	420	
	Núcleo de Atividades Acadêmico-Científico-Cultural (NAACC)	200	
UEG – Porangatu	Núcleo de Formação Básica (NFB)	1.705	3.240
	Núcleo de Formação Profissional (NFP)	1.115	
	Núcleo de Formação Complementar (NFC)	420	
UFSM	Núcleo de opções livres	200	3.590
	Núcleo Complementar	450	
	Núcleo específico	1.665	
	Núcleo didático-pedagógico	825	
UFMA - São Luís	Núcleo de Fundamentação Humanística (NH)	1.950	3.855
	Núcleo das Práticas Pedagógicas e Estágio Curricular (NPPEC)	1.095	
	Núcleo de Formação Pedagógica (NFP)	360	
	Núcleo de Fundamentação Teórico-Complementar (NFTC)	240	
	Núcleo de Atividades complementares (NAC)	210	

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos analisados e *site* das instituições em que são ofertados. Organizado pelas autoras.

Note-se que o currículo dos cursos de formação de professores de Geografia estava estruturado em diferentes núcleos de formação, nos quais foram agrupadas as disciplinas e atividades que compunham a matriz curricular. Ainda que a divisão de núcleos temáticos tenha se dado de diferentes maneiras nas propostas pedagógicas analisadas, todas elas buscaram atender às orientações do Parecer CNE/CES nº 492/2001 e contemplar a pluralidade e universalidade de diferentes visões de mundo, de conhecimento e de ciência, de Geografia e de docência.

As disciplinas obrigatórias ofertadas nos cursos analisados, embora tenham sido distribuídas em diferentes núcleos temáticos, sustentavam-se em três grupos básicos (Tabela 4): (1) Disciplinas específicas, que reunia aquelas que abordavam conhecimentos da ciência de referência do curso ou de ciências afins, as quais buscavam dar identidade ao curso; (2) Disciplinas complementares, que abarcavam disciplinas de diferentes campos do conhecimento, as quais tinham o papel de ampliar o re-

pertório do futuro professor sobre os métodos investigativos da ciência geográfica, o uso de diferentes tecnologias, de ferramentas técnicas de representações gráficas e matemático-estatísticas, de temas transversais e de outras línguas no processo de formação etc.; (3) Disciplinas didático-pedagógicas, que agregavam disciplinas de diferentes áreas do conhecimento correlatas ao campo da Educação, bem como a Didática e as didáticas específicas, as quais ofereciam conhecimentos relativos à profissionalização mais específica do professor.

Note-se que 60% das disciplinas que compunham a matriz curricular dos cursos ofertados pela UFBA – Barreiras e pela UFRGS eram de natureza específica, ou seja, compreendiam conteúdos referentes ao conhecimento geográfico e a áreas correlatas que sustentam esse saber. Verificou-se também a existência de um equilíbrio entre as disciplinas específicas e complementares que compunham o desenho curricular do curso de Geografia da UFSM. Vale dizer que esse curso, assim como o que é ofertado pela UFMA – São Luís, possuía um número significativo de disciplinas obrigatórias a serem cursadas para a integralização do currículo.

Tabela 4 - Disciplinas dos cursos de formação de professores de Geografia, segundo a sua natureza – Brasil (2014)

IES	Disciplinas específicas		Disciplinas complementares		Disciplinas didático-pedagógicas		Disciplinas do curso* (Total)	Disciplinas ofertadas por semestre/ano letivo (Média)
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%		
UFMG	18	50,0	9	25,0	9	25,0	36	3,6
UFPI - Teresina	22	55,0	10	25,0	8	20,0	40	4,0
UFG - Catalão	19	45,2	13	31,0	10	23,8	42	5,2
UFT - Porto Nacional	22	57,9	5	13,2	11	28,9	38	4,7
UFBA - Barreiras	24	61,5	12	30,8	3	7,7	39	4,8
UFU - Uberlândia	22	53,7	7	17,1	12	29,3	41	5,1
UFRGS	24	60,0	5	12,5	11	27,5	40	4,4
UEG - Porangatu	16	55,2	6	20,7	7	24,1	29	7,2
UFSM	25	47,2	22	41,5	6	11,3	53	6,6
UFMA - São Luís	22	48,9	14	31,1	9	20,0	45	5,6

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos analisados e *site* das instituições em que são ofertados. Organizado pelas autoras.

* Excluem-se aqui as disciplinas equivalentes ao Estágio Obrigatório e ele próprio – quando aparece na matriz curricular dos cursos como componente curricular e não como disciplina.

A média de disciplinas obrigatórias a serem cursadas por semestre letivo no curso de Geografia da UFSM era de 6,6 e da UFMA – São Luís, 5,6. Nos demais cursos, com exceção do curso da UEG – Porangatu, que tinha regime anual, essa média variou entre 3,6 (UFMG) a 5,2 (UFG – Catalão) disciplinas/semestre.

Para além das disciplinas curriculares a serem cursadas por semestre/ano letivo, esses alunos deveriam cursar, ainda, o Estágio Obrigatório e as AACC para a integralização do currículo. No entanto, a maioria dos cursos analisados concentrava a oferta de disciplinas específicas e complementares (obrigatórias) nos dois primeiros anos de curso, ficando os dois últimos anos mais livres para a realização de atividades de Estágio Obrigatório, do Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) e de atividades complementares – que talvez não tivessem sido integralizadas ao longo do curso.

Considerando-se que sete dos dez cursos analisados (excluem-se aqui os cursos de Geografia da UFBA – Barreiras, UFSM e UFMA – São Luís) eram ofertados no turno noturno e que, geralmente, as licenciaturas têm como público-alvo alunos-trabalhadores, o conjunto de atividades curriculares a serem integralizadas por semestre/ano letivo e a insuficiência de tempo para os estudos extraclasse, poderiam refletir de maneira significativa na qualidade do processo formativo.

Cabe neste contexto questionamentos quanto às condições temporais que o aluno-trabalhador teria para dedicar-se aos estudos extraclasse, a fim de obter melhor desempenho acadêmico. Ao que tudo indica, a falta de tempo disponível para os estudos pode: a) acarretar dificuldades para o aluno na viabilização de um estudo eficiente; b) gerar dificuldades para acompanhar o curso; c) comprometer a leitura de textos, a reflexão, a construção de um pensamento mais crítico e o envolvimento em atividades curriculares extraclasse, consideradas fundamentais para a ampliação do universo cultural e para a formação profissional (participação em atividades extensionistas e de iniciação científica, participação em grupos de estudo e eventos científicos, elaboração de artigos etc.). Essa insuficiência de tempo para os estudos extraclasse precisa ser levada em consideração na organização e na efetivação de um currículo flexível.

Dadas as condições temporais do aluno-trabalhador para se dedicar aos estudos, os cursos poderiam garantir formas de integração horizontal (disciplinas de áreas do conhecimento diferentes) e vertical (disciplinas de uma mesma área) entre diferentes disciplinas ofertadas no mesmo semestre/ano letivo do curso. Presume-se que essas formas de integração, orientadas pelo princípio da pesquisa e tendo o lugar de vivência dos alunos e uma situação geográfica⁵ como eixo norteador dessa integração, poderiam reduzir o número de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, promover uma prática interdisciplinar e potencializar a qualidade da formação inicial.

Para tanto, seria necessário descobrir temas em comum nas diferentes disciplinas do curso e definir situações geográficas, para que, assim, os professores pudessem criar-planejar-gerir-avaliar situações didáticas conjuntamente. Entende-se que na análise a ser realizada de um tema comum e de uma situação geográfica, é possível, pois, identificar, periodizar, articular e hierarquizar objetos, variáveis, agentes, processos e eventos geografizados em diversas escalas, para, a partir deles, detectar certos problemas-chave e desvendar o complexo de relações dessa situação. Cabe dizer que a situação geográfica permite

[...] encontrar as mediações entre o mundo, seus eventos e a vida nos lugares.

Assim, a situação reafirma a especificidade do lugar e, metodologicamente, aparece como uma instância de análise e de síntese. É uma categoria de análise porque permite identificar problemas a pesquisar e, desse modo, compreender os sistemas técnicos e as ações no lugar. Mas, ela propõe, ao mesmo tempo, uma síntese, pois é um olhar horizontal de conjunto, um olhar sobre o espaço banal, exigindo, também um olhar vertical, ambos no processo permanente da história (Silveira, 1999, p. 27).

5 O conceito de situação geográfica permite uma abordagem operacional da escala do lugar, permitindo entender as tendências e as singularidades do espaço geográfico. Uma situação é sempre real e singular, uma construção histórica, um concreto pensado. Resulta do impacto de um feixe de eventos sobre um lugar e contém existências materiais e organizacionais. Consiste em “[...] um instrumento metodológico, fértil para abrigar, num esquema lógico e coerente, os conteúdos do espaço geográfico a cada momento, atualizando assim os conceitos. E, por isso, ela exige um esforço de seleção e hierarquização das variáveis numa estrutura significativa do real em cada período histórico” (Silveira, 1999, p. 27).

Voltando à análise dos projetos pedagógicos de curso, entende-se que o currículo dos cursos não pode ser “engessado”, com a oferta de um grande número de disciplinas obrigatórias, geralmente “presas” a vários pré-requisitos e com conteúdos similares, elevado grau de sombreamento de conteúdos e sobreposição de bibliografias.

A análise realizada no ementário dos cursos analisados permitiu dizer que o sombreamento de conteúdos pode ocorrer também nos currículos que apresentam um menor número de disciplinas obrigatórias a serem cursadas para integralização do curso. Tome-se como exemplo o curso de formação de professores de Geografia ofertado pela UFBA – Barreiras, que apresentou conteúdos similares, sombreamento de conteúdos e sobreposição de bibliografias nas disciplinas Geografia Urbana, Geografia do Brasil I, Geografia do Brasil II, Geografia Agrária e Geografia política. Veja a seguir as ementas das disciplinas obrigatórias para integralização do curso:

Geografia urbana - A Cidade e o Urbano. O processo de urbanização. Inter-relação cidade-campo. O espaço intra-urbano. Forma, função, estrutura e processos na análise urbana. A urbanização e metropolização. Rede urbana. A urbanização brasileira.

Geografia da indústria - A industrialização brasileira. A concentração geográfica na indústria no Sudeste. A redistribuição inter-regional da indústria no Brasil. A industrialização no Nordeste.

Geografia Agrária - Noções de Geografia Agrária, Agrícola e Rural. A propriedade da terra e as relações de produção nos diversos modos. A renda fundiária. A formação da estrutura agrária brasileira. As relações sociais de produto no espaço rural brasileiro. A pequena produção. Os movimentos sociais no campo. Algumas reformas agrárias no Mundo e no Brasil.

Geografia do Brasil I - A formação do espaço brasileiro: a construção do território brasileiro do período colonial à atualidade; Fronteiras, ilhas e águas oceânicas do Brasil. Os modelos de regionalização ao longo da História; Os modelos mais recentes de regionalização. O Brasil no mundo: a posição brasileira na economia-mundo; as relações com os demais países latino-americanos; A Geopolítica Brasileira.

Geografia do Brasil II - Estudo da população brasileira: dinâmica demográfica, estrutura, formação étnica e migrações. A Geografia Agrária brasileira e a questão agrária: as transformações históricas nas relações de trabalho e produção no campo brasileiro. A industrialização brasileira. A urbanização brasileira.

Geografia política - A história do pensamento em Geografia Política; Principais teóricos e as escolas clássicas. Conceitos e temas do discurso em Geografia Política; O Estado Moderno; Projeções espaciais do poder; Território e territorialidades. Geopolítica e políticas territoriais. Os problemas geopolíticos brasileiros ao longo da História.

Nota-se que as disciplinas Geografia urbana e Geografia do Brasil II se propunham a trabalhar o mesmo conteúdo, “A urbanização brasileira”. Além disso, sugeriram o mesmo livro como uma das bibliografias básicas para se trabalhar esse conteúdo – SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. São Paulo: EDUSP, 2004. A disciplina de Geografia do Brasil II ainda trazia o conteúdo “A industrialização brasileira”, que também fazia parte da ementa da disciplina de “Geografia da indústria”.

De maneira análoga, as disciplinas Geografia do Brasil e Geografia Agrária apresentavam conteúdos similares, como “A Geografia Agrária brasileira e a questão agrária: as transformações históricas nas relações de trabalho e produção do campo brasileiro” e “A formação da estrutura agrária brasileira”. Essa questão se repete também nas disciplinas Geografia do Brasil I e Geografia Política, ao proporem trabalhar os seguintes conteúdos: “A Geopolítica brasileira” e “Os problemas geopolíticos brasileiros ao longo da história”. Tais disciplinas também sugeriram um mesmo livro, além de tantos outros, para orientar a discussão do conteúdo em questão – BECKER, Bertha. *Geografia e Política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

Interessa destacar que nas disciplinas que tratavam dos componentes físico-naturais do espaço, a presença de conteúdos similares, o sombreamento de conteúdos e/ou sobreposição de bibliografias foi pouco recorrente – o que pode indicar que essas disciplinas correspondentes à Geografia Física possuíam objeto de estudo mais delimitado que as demais.

Acredita-se que a presença de conteúdos similares, a repetição de conteúdos e a sobreposição de bibliografias nas disciplinas dos cursos

têm relação direta com o processo de elaboração do Projeto Pedagógico de curso. Na maioria dos casos, esse documento é elaborado pelo coordenador de curso e por um grupo de professores ou apenas pelos membros que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE).⁶ São eles que, geralmente, escolhem os componentes curriculares a serem ofertados e que elaboram o ementário, os tópicos e os regulamentos que compõem o Projeto Pedagógico. Embora esse processo, em sua essência, deva se dar na coletividade, na busca do diálogo e na participação do colegiado, nem todos os professores e representantes discentes se envolvem ou têm conhecimento do texto do Projeto Pedagógico, que, via de regra, precisa ser submetido à apreciação e aprovação em instância colegiada.

Entende-se que a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso não é uma tarefa simples, tampouco individual. Deve se constituir como um compromisso definido coletivamente e em um processo democrático, pois a relativa autonomia dos cursos em delinear sua própria identidade e em adequar sua proposta pedagógica às realidades locais/regionais, só é assegurada na coletividade das ideias e dos fazeres e na conversão das normativas oficiais em situações concretas de ensino.

O impacto que o processo de regulação e de normatização do fazer pedagógico exerce nas escolhas curriculares

O estudo das ementas das disciplinas que compunham os projetos pedagógicos analisados revelou, antes de tudo, que a distribuição de disciplinas no desenho curricular de alguns cursos nem sempre acontecia de maneira a possibilitar uma articulação concatenada dos conteúdos curriculares ou uma perspectiva de progressão do conhecimento.

6 Com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de formulação, implementação, desenvolvimento, consolidação e avaliação do Projeto Pedagógico de curso, a Resolução CO-NAES nº 1/2010 normatizou a criação do NDE no âmbito dos cursos de graduação, em nível superior. O NDE constitui-se num grupo consultivo e de assessoramento permanente, constituído por no mínimo cinco professores pertencentes ao corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição. Esse grupo possui as seguintes atribuições acadêmicas: atuar constantemente na atualização do currículo do curso; contribuir para o desenvolvimento permanente do PPC, com vista à consolidação do perfil profissional do egresso do curso; zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino que compõem o currículo do curso; incentivar o desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, demandadas pela formação inicial e pelas exigências do mercado de trabalho; zelar pelo cumprimento das DCN para os cursos de formação de professores (Brasil, 2010).

Em alguns cursos verificou-se, por exemplo, que a disciplina de Geografia Urbana era ofertada antes da disciplina Geografia da Indústria. Pois bem, ao se considerar que para o desenvolvimento da compreensão sobre o aparecimento das cidades e a formação da sociedade urbana, é importante os alunos disporem de conhecimentos acerca dos fatores que proporcionaram a urbanização, do processo de modernização da agricultura, de concentração fundiária, das transformações no mundo do trabalho e da precarização de suas relações no campo, e da migração campo-cidade. E que para os alunos compreenderem mais facilmente o processo de industrialização brasileira, a espacialização da atividade industrial, a divisão inter-regional da indústria no Brasil, eles precisariam conhecer, primeiro, o processo de urbanização brasileira, as relações de trabalho, as redes geográficas e o papel que desempenham espacialmente na (des)concentração das indústrias... Não seria, portanto, mais adequado colocar Geografia Urbana antes de Geografia da Indústria no desenho curricular dos cursos? Esse é um debate a ser feito.

Mais um exemplo. A disciplina de Hidrografia (ou Hidrogeografia) era ofertada, em dois cursos, antes de o aluno ter cursado Geomorfologia. Se, a princípio, os alunos não possuem conhecimentos acerca das formas de relevo, da tipologia dos relevos estruturais, do modelado das vertentes, da compartimentação do relevo, pode ser que eles tenham dificuldades de compreender a formação das bacias hidrográficas, a infiltração, distribuição e circulação das águas subterrâneas e a formação dos aquíferos, por exemplo. Com isso, pode-se questionar se essa seria a melhor forma de dispor tais disciplinas no desenho curricular dos cursos. Essa é, também, mais uma questão que resta aberta ao debate.

A oferta de disciplinas das chamadas ciências pedagógicas (Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Políticas educacionais e outras correlatas) no desenho curricular dos cursos analisados, também é algo que merece atenção por parte dos envolvidos na construção do projeto pedagógico de curso. Tais disciplinas trabalham um conjunto de conhecimentos e práticas escolares necessárias à Didática, às Didáticas específicas e ao Estágio Obrigatório. Logo, precisam ser ofertadas no desenho curricular do curso, conforme os papéis que cabem a cada uma, antes das didáticas e do Estágio.

Isso se justifica pelo fato de que a Didática é uma matéria-síntese, porque agrupa organicamente os conteúdos das demais matérias que estudam aspectos da prática educativa escolar e as metodologias específicas das matérias de ensino. Ademais, é considerada uma disciplina de integração entre as ciências pedagógicas e os conhecimentos e práticas desenvolvidos nas metodologias (didáticas) específicas, que visa contribuir para formular generalizações em torno de conhecimentos e atividades docentes comuns e fundamentais no processo de ensino (Libâneo, 2008). As didáticas específicas, por sua vez, trabalham temas, conceitos abordados nas disciplinas específicas e afins do curso, de forma integrada com aquilo que foi abordado nas ciências pedagógicas, de modo que o aluno possa formular generalizações e construir o conhecimento pedagógico dos conteúdos a serem ensinados na escola.

Feitas essas ressalvas, argumenta-se se essas e outras disciplinas não poderiam estar mais bem localizadas na matriz curricular dos cursos de formação de professores de Geografia, de modo a contribuir para que os alunos avançassem com maior facilidade no conhecimento de outras disciplinas.

Na análise dos Projetos Pedagógicos, observou-se que não existia uma homogeneidade entre os dez cursos analisados quanto à seleção das disciplinas consideradas relevantes para compor a matriz curricular e sua distribuição ao longo do curso. Além disso, seis (UFMG, UFPI – Teresina, UFG – Catalão, UFBA – Barreiras, UFRGS, UFMA – São Luís) dos dez cursos analisados se preocuparam em equilibrar melhor a distribuição das disciplinas pela matriz curricular, deixando mais tempo livre no último ou nos dois últimos anos de curso para que os alunos pudessem realizar o Estágio Obrigatório e o Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia).

Verificou-se, também, que em todos os cursos analisados as disciplinas que tratavam dos componentes físico-naturais do espaço eram ofertadas nos dois primeiros anos de curso, ao passo que as disciplinas relacionadas à Geografia Humana estavam distribuídas ao longo do processo de formação. Tudo isso reforça, portanto, a flexibilidade dos cursos de formação de professores de Geografia na organização e estruturação de sua proposta pedagógica.

Tomando como referência a classificação das Áreas do Conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),⁷ pôde-se observar que a maioria das disciplinas específicas e complementares, que compunham a matriz curricular dos cursos de Geografia analisados, estava relacionada a duas grandes áreas do conhecimento: (1) Ciências Exatas e da Terra, que compreende a área básica do conhecimento Geociências e suas subáreas/especialidades, como a Geologia (Geologia Geral), a Meteorologia (Climatologia), a Geodésia (Cartografia) e a Geografia Física (Climatologia geográfica, Geomorfologia, Pedologia, Hidrogeografia); (2) Ciências Humanas, que compreende a área básica do conhecimento Geografia e suas subáreas/especialidades, como a Geografia Humana (Geografia da População, Geografia Agrária, Geografia Urbana, Geografia Econômica, Geografia Política) e a Geografia Regional (Teoria do desenvolvimento regional, Regionalização, Análise Regional).

Algumas dessas especialidades do conhecimento estavam presentes nas matrizes curriculares como disciplinas obrigatórias de todos os cursos que tiveram seus Projetos Pedagógicos analisados, embora pudessem aparecer com diferentes denominações e carga horária. São elas: Cartografia, Climatologia, Geografia Agrária, Geografia da População, Geografia Urbana, Geologia e Geomorfologia (Quadro 2). Na maioria dos cursos analisados, essas disciplinas possuíam carga horária reduzida, sendo ofertadas em apenas um semestre do curso. Isso se explica, em parte, pelo processo de flexibilização curricular que, ao ser instituído com a aprovação das DCN, ocasionou a redução da carga horária total mínima das licenciaturas e impôs a necessidade de se pensar outros espaços-tempos na formação do professor.

7 A classificação das áreas do conhecimento apresenta uma hierarquização em quatro níveis, que vão do mais geral aos mais específicos: (1) grande área, que articula diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais, que refletem contextos sociopolíticos específicos; (2) área do conhecimento (ou área básica), que constitui um conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construídos, reunidos segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas; (3) subárea, que corresponde à segmentação da área do conhecimento estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos; (4) especialidade, que se refere a uma caracterização temática das atividades de ensino e pesquisa. Informação disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Quadro 2 - Disciplinas específicas e complementares (obrigatórias) ofertadas nos cursos licenciatura em Geografia analisados – Brasil (2014)

IES	Disciplinas específicas e complementares
UFMG	Biogeografia; Cartografia; Climatologia; Dinâmica geoambiental no território brasileiro; Formação livre; Formação territorial do Brasil; Fundamentos de Geologia; Geografia Agrária; Geografia da mundialização; Geografia da população; Geografia econômica; Geografia humana do Brasil; Geografia política; Geografia Urbana; Geomorfologia tectônica e estrutural; Introdução à Estatística; Introdução a Geografia; Metodologia da pesquisa em Geografia; Optativa I; Optativa II; Optativa III; Optativa IV; Pedologia; Representação espacial em Geografia; Teoria e métodos em Geografia; Trabalho de conclusão de curso I; Trabalho de conclusão de curso II.
UFPI – Teresina	Biogeografia; Cartografia I; Cartografia II; Climatologia I; Conservação de Recursos Naturais e Poluição Ambiental; Estatística para Geografia; Evolução do pensamento geográfico; Fotointerpretação em Geografia; Geografia Agrária I; Geografia da indústria e dos serviços; Geografia da população; Geografia Urbana I; Geologia aplicada à Geografia; Geomorfologia I; Hidrografia; Introdução à economia geográfica; Introdução à metodologia científica; Optativa I; Optativa II; Optativa III; Optativa IV; Organização do espaço; Organização espacial do Brasil I; Organização espacial do Brasil II; Organização espacial do mundo; Organização espacial do Nordeste; Organização espacial do Piauí; Pedologia I; Seminário de introdução ao curso de Geografia; TCC I; TCC II; Teorias filosóficas.
UFG – Catalão	Cartografia básica; Cartografia temática; Climatologia dinâmica; Elaboração de Projeto de Pesquisa; Estatística básica; Formação do território e do povo brasileiro; Formação socioespacial; Fundamentos de Astronomia; Geografia Agrária; Geografia da indústria; Geografia da população; Geografia e demografia; Geografia Urbana; Geologia e recursos minerais; Geologia geral; Geomorfologia geral; Geopolítica e Geografia política; Geoprocessamento; Introdução a Climatologia; Metodologia de pesquisa; Núcleo livre I; Núcleo livre II; Núcleo livre III; Núcleo livre IV; Optativa I; Optativa II; Optativa III; Pedologia; Princípios de Sensoriamento Remoto; Teoria e metodologia da Geografia contemporânea; Teoria e metodologia da Geografia; Trabalho final de curso.
UFT – Porto Nacional	Biogeografia; Cartografia sistemática; Cartografia temática; Climatologia I; Climatologia II; Geografia Agrária; Geografia cultural; Geografia da população; Geografia do espaço brasileiro; Geografia do turismo; Geografia econômica; Geografia política; Geografia regional da Amazônia; Geografia regional e espaço mundial; Geografia Urbana; Geologia geral; Geomorfologia I; Geomorfologia II; Hidrografia; História do pensamento geográfico; Leitura e prática de produção de texto; Metodologia científica; Optativa; Pedologia; TCC I; TCC II; Teoria e método em Geografia.
UFBA – Barreiras	Atividades interdisciplinares; Biogeografia; Cartografia digital e SIG; Cartografia sistemática e temática; Climatologia; Economia I; Educação Ambiental; Estatística; Ética e Filosofia; Geografia Agrária; Geografia da Bahia; Geografia da indústria; Geografia da população; Geografia do Brasil I; Geografia do Brasil II; Geografia do Brasil III; Geografia Econômica; Geografia Política; Geografia Urbana; Geologia geral; Geomorfologia; Hidrografia; História do pensamento geográfico; História econômica geral e do Brasil; Introdução ao Sensoriamento Remoto; Matemática I; Metodologia e téc. de pesquisa em Geografia; Optativa I; Optativa II; Optativa III; Optativa IV; Pedologia; Região e Regionalização; TCC; Teoria e métodos da Geografia; Território e Territorialização.
UFU – Uberlândia	Biogeografia; Cartografia; Climatologia; Educação Ambiental; Fisiologia da paisagem; Geostatística; Geografia cultural; Geografia da indústria; Geografia da população; Geografia do Brasil Centro-Sul; Geografia do Brasil, Nordeste e Amazônia; Geografia do comércio, do consumo e dos serviços; Geografia dos transportes; Geografia econômica; Geografia política; Geografia Rural; Geografia Urbana; Geologia; Geomorfologia; Hidrografia; História do pensamento geográfico; Optativa I; Optativa II; Optativa III; Pedologia; Região e regionalização do espaço; Regionalização do espaço mundial; Sensoriamento Remoto; Teoria e método da Geografia.
UFRGS	Análise Ambiental; Cartografia temática digital; Cartografia; Climatologia I; Climatologia II; Conservação da natureza; Epistemologia da Geografia; Estudos de população em Geografia humana; Estudos de Regiões Continentais; Estudos de regionalização; Fotogrametria e interpretação de imagens aéreas e orbitais; Geografia Agrária; Geografia da América Latina; Geografia do Brasil; Geografia do Rio Grande do Sul; Geografia econômica; Geografia física; Geografia humana; Geografia política; Geografia Urbana I; Geografia Física I; Geomorfologia e ambiente I; Geomorfologia e Ambiente II; Metodologia da pesquisa em Geografia; Organização do espaço mundial; Paleobiogeografia; Sensoriamento Remoto em Geografia; Sistemas de Informações Geográficas I; TCC - Licenciatura em Geografia.
UEG – Porangatu	Biogeografia e meio ambiente; Cartografia Sistemática; Cartografia Temática e Geoprocessamento; Climatologia; Economia espacial e dinâmica populacional; Geografia Agrária; Geografia Cultural; Geografia de Goiás e do Brasil; Geografia política e geopolítica do espaço mundial; Geografia Urbana; Geologia geral; Geomorfologia; Hidrografia; História do pensamento geográfico; Metodologia de Pesquisa em Geografia I; Metodologia de pesquisa em Geografia II; Optativa I; Optativa II; Orientação de estudos em nível superior; Pedologia; Teoria da Região e Regionalização; Teoria do Conhecimento em Geografia.
UFMS	Antropologia Cultural; Cartografia I; Cartografia; Climatologia geográfica I; Climatologia geográfica II; Comunicação em língua portuguesa I-A; Comunicação em língua portuguesa II-A; DCG 1; DCG 2; DCG 3; DCG 4; DCG 5; DCG 6; DCG 7; DCG 8; DCG 9; DCG 10; Espaço geográfico do Rio Grande do Sul; Estatística para a Geografia; Estratigrafia e ambientes geológicos; Fotointerpretação Geográfica “A”; Geografia do espaço rural; Geografia da população mundial; Geografia das políticas territoriais; Geografia do espaço brasileiro I; Geografia do espaço brasileiro II; Geografia do espaço urbano; Geografia do mundo contemporâneo I; Geografia do mundo contemporâneo II; Geografia e solos; Geografia econômica “A”; Geografia econômica “B”; Geomorfologia “A”; Geomorfologia “B”; Geoprocessamento I; Gestão ambiental e conservação dos recursos naturais; Hidrogeografia; História do pensamento geográfico; Metodologia da pesquisa em Geografia; Mineralogia e petrografia; Oficina de língua inglesa I; Oficina de língua inglesa II; Povoamento e população do Brasil; Prática de pesquisa em Geografia; Sensoriamento Remoto “A”; Técnicas quantitativas em Geografia; Tópicos Apr. em História contemporânea.
UFMA – São Luís	Biogeografia; Cartografia geral; Cartografia temática; Climatologia; Educação Ambiental; Elaboração e avaliação de projetos; Geografia Agrária; Geografia da população; Geografia e gestão de políticas públicas; Geografia econômica; Geografia física do Brasil; Geografia física do Maranhão; Geografia humana do Brasil; Geografia humana do Maranhão; Geografia política; Geografia regional do mundo; Geografia Urbana; Geologia; Geomorfologia; Geoprocessamento; Hidrogeografia; Introdução a Geografia; Introdução ao Sensoriamento Remoto; Leitura e produção textual; Matemática aplicada a Geografia; Metodologia da pesquisa em Geografia; Optativa I; Optativa II; Optativa III; Optativa IV; Pedologia; Pesquisa quantitativa e qualitativa em Geografia; Planejamento e gestão ambiental; Planejamento e regionalização; Seminário de monografia; Sensoriamento Remoto aplicado a Geografia.

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos analisados e *site* das instituições em que são ofertados. Organizado pelas autoras.

Com isso, os cursos de formação de professores tiveram de excluir disciplinas da matriz curricular e/ou reduzir a carga horária de disciplinas obrigatórias, gerando impacto substantivo na sua exequibilidade. Se por um lado o princípio de flexibilização contribuiu para a diversificação das atividades curriculares e para o dinamismo do conhecimento, por outro, a carga horária de diversas disciplinas não oferecia o tempo necessário para o desenvolvimento de determinados conteúdos curriculares, que são objetos de ensino do futuro professor na Educação Básica.

É preciso reconhecer, no entanto, que a redução de carga horária de determinadas disciplinas pode tencionar o processo formativo, tendo em vista duas problemáticas: uma delas está relacionada à dificuldade do professor em ensinar uma gama de conceitos teóricos e conteúdos, geralmente complexos, em tão curto tempo; a outra envolve a dificuldade de aprendizagem dos alunos, especialmente no que se refere aos conceitos teóricos e conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais do espaço e às questões humanas, que são complexos e demandam tempo para serem apropriados/internalizados por eles. Se os alunos não se apropriaram dos conhecimentos abordados em sala de aula, a aquisição de novos conhecimentos deixa a desejar. Em outras palavras, a ausência de conhecimentos específicos de uma área ou especialidade do conhecimento poderá influenciar significativamente na aquisição de outros conhecimentos no âmbito do curso.

Destaca-se, também, que outras disciplinas específicas e complementares eram recorrentes no desenho curricular da maioria dos cursos, como Biogeografia (7), Estatística (6), Geografia do Brasil (9), Geografia Econômica (9), Geografia Política (e/ou Geopolítica) (9), Geografia Regional (7), Hidrogeografia (7), História do pensamento geográfico (7), Metodologia da pesquisa geográfica (9), Pedologia (9), Sensoriamento Remoto (6), Teoria e métodos da Geografia (6) (Quadro 2).

O fato de muitas disciplinas específicas e complementares aparecerem na matriz curricular de todos os cursos analisados — ou pelo menos na grande maioria, com diferentes adjetivações/denominações e com mudanças de conteúdo, indica esforços de mudança ou inovação no conteúdo, tendo em vista que algumas delas já faziam parte do Currí-

culo Mínimo obrigatório⁸ para os cursos de Licenciatura em Geografia do Brasil, o qual foi extinto com a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996.

Consta no Parecer nº 412/1962, segundo Rocha (2000), que as disciplinas pertencentes ao núcleo comum e obrigatório dos cursos de formação de professores de Geografia eram Geografia Física; Geografia Biológica ou Biogeografia; Geografia Humana; Geografia Regional; Geografia do Brasil; Cartografia. Além dessas, os cursos ainda tinham de escolher mais duas disciplinas, dentre as seguintes: Antropologia Cultural; Sociologia; História Econômica Geral e do Brasil; Etnologia e Etnografia do Brasil; Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia; Mineralogia; Botânica.

Vale ressaltar que a Lei nº 5.560/1968 manteve o respectivo Currículo Mínimo, porém, acrescentou a obrigatoriedade de disciplinas outras, como as de natureza pedagógica, a Educação Física e os Estudos de problemas brasileiros (Rocha, 2000). Além das disciplinas correspondentes ao Currículo Mínimo, os cursos de formação de professores de Geografia ofereciam outras disciplinas complementares obrigatórias, entre as quais o aluno poderia escolher algumas.

A presença de disciplinas específicas e complementares, de diversas áreas e/ou especialidades do conhecimento, na matriz curricular dos cursos analisados, demonstram que a Geografia é uma área básica do conhecimento, que está articulada historicamente a outras áreas, embora possua objeto de estudo definido, tenha conceitos que lhe conferem especificidade e cientificidade⁹ e seja dotada de fundamentos teó-

8 O Currículo Mínimo, definido com a aprovação da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e adotado até a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996, compreendia o núcleo comum e obrigatório de disciplinas a serem ofertadas aos alunos, o que impossibilitava as instituições de educação superior de implementar qualquer projeto que ousasse inovar em matéria curricular. A elas cabia apenas a escolha de componentes curriculares complementares e a listagem de disciplinas optativas para escolha dos alunos. Esse currículo se caracterizava pela rigidez e fragmentação dos conteúdos, pela elevadíssima carga horária dos cursos, pelo número excessivo de disciplinas organizadas em um sistema também rígido de pré-requisitos, com cursos estruturados, em boa parte, na visão corporativa das profissões. Por conseguinte, a listagem de um conjunto de disciplinas obrigatórias deu lugar a um conjunto de competências e habilidades, vistas como sendo necessárias ao perfil do profissional a ser formado (Brasil, 1961, 1999, 2002c).

9 A Geografia é uma ciência que sempre buscou a compreensão das relações entre sociedade e natureza, materializadas no espaço geográfico. Segundo Corrêa ([1995] 2000, p. 16), “como toda ciência a geografia possui alguns conceitos-chave, capazes de sintetizarem a sua objetivação, isto é, o ângulo específico com que a sociedade é analisada, ângulo que confere à geografia a sua identidade e a sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais. Como ciência social a geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco concei-

rico-metodológicos próprios. Significa dizer, portanto, que a Geografia possui caráter híbrido ou interdisciplinar, que não reside nas possíveis associações temáticas com outras áreas e/ou especialidades do conhecimento, mas sim por mobilizar/considerar conceitos e métodos de outras ciências, com o objetivo de descrever-explicar-analisar as interações entre a sociedade e a natureza.

Vale ressaltar que a análise de determinadas situações, fatos, fenômenos e eventos geográficos pode envolver diferentes determinações sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais presentes/atuentes em diferentes níveis escalares. Portanto, não seria possível analisá-los e explicá-los tendo como referência os aportes teórico-metodológicos de uma única ciência. Logo, a compreensão das relações entre sociedade e natureza pressupõe um trabalho interdisciplinar com outras áreas e/ou especialidades do conhecimento.

Nesse sentido, pode-se dizer que os currículos dos cursos de formação de professores de Geografia analisados, embora condicionados ao formato disciplinar, estavam organizados e estruturados numa perspectiva interdisciplinar, em que diversas áreas e especialidades do conhecimento dialogam entre si na produção, seleção e difusão do conhecimento geográfico.

A explicação para esse argumento consiste no fato de que, com base no que diz Aires (2011), a interdisciplinaridade pressupõe uma organização curricular por disciplinas. Isso equivale a dizer que um currículo centrado em disciplinas é condição *sine qua non* para se estabelecerem relações interdisciplinares no âmbito do curso. Segundo o autor, a organização do currículo por disciplinas é alvo de críticas constantes, tendo em vista o argumento de que a abordagem disciplinar leva à fragmentação do conhecimento e possui diversas limitações. Porém, essa é uma ideia equivocada. A abordagem disciplinar pressupõe o aprofundamento do conhecimento das disciplinas, mas não a fragmentação do conhecimento. Também não representa o isolamento das disciplinas, pois é fundamental quebrar as barreiras entre as elas. A organização curricular por disciplinas leva à interdisciplinaridade, processo em que

tos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território”. Acrescente-se também outros conceitos considerados indispensáveis na análise geográfica, como natureza, sociedade, escala e rede geográfica. Vale ressaltar, segundo afirma Cavalcanti (2008, p. 88), que “tais conceitos não são exclusivos da ciência geográfica, sendo utilizados também, por outras ciências e pelo senso comum, de diferentes formas e com diversas acepções”.

as disciplinas, cada qual com seus métodos, seu conjunto de conceitos, sua sequência, seu ritmo e formas de raciocínio, sua seleção de conteúdos e atividades, buscam interagir mutuamente na construção do conhecimento.¹⁰

A despeito de o currículo ser centrado em disciplinas, Young (2011) diz que há um pressuposto de que essa é a maneira mais confiável (até então desenvolvida) para transmitir e adquirir conhecimentos. Para o autor, as disciplinas constituem a base sobre a qual se transmite os conhecimentos produzidos pelos diferentes campos do conhecimento aos alunos. Elas possuem limites em torno de si, mas que não são estáticos, tampouco arbitrários. Esses limites apresentam, no entanto, um papel importante na construção do conhecimento, pois ajudam os alunos a focalizar certos tipos de problemas e a estabelecer “conexões” com outros campos do conhecimento na resolução dos mesmos. Ao recorrer a conceitos e instrumentos de outras áreas e/ou especialidades do conhecimento, os alunos têm a possibilidade de constatar que as fronteiras das disciplinas não são inteiramente fixas e que é possível avançar no conhecimento para além delas.

Young (2011) argumenta que a forma de organização curricular deve garantir o desenvolvimento intelectual dos alunos, entendido como um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos [competências] e habilidades. Isso significa dizer que o currículo deve ser baseado em conceitos, pois sem eles os alunos não desenvolverão sua compreensão de mundo e não progredirão em seu aprendizado.

Nesse entendimento, pode-se dizer que o modo como os currículos dos cursos de formação de professores de Geografia analisados foram estruturados, centrados em disciplinas, não leva a uma compreensão fragmentada das determinações sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais presentes/atuentes no espaço geográfico. Contudo, com base nas ideias de Young (2011), não se pode negar que a “conexão”

10 Para Aires (2011), comumente os termos interdisciplinaridade e integração curricular têm sido considerados sinônimos. No entanto, esses termos são diferentes não só porque abrigam concepções diferentes, mas também porque cada qual apresenta concepções diferentes de disciplina. O autor considera que a interdisciplinaridade possui uma relação mais direta com a epistemologia das disciplinas científicas, com o ensino superior e a pesquisa, e com o aspecto interno da disciplina, ou seja, com o conteúdo. Já a integração curricular está mais relacionada com a epistemologia das disciplinas escolares, com o aspecto externo à disciplina, ou seja, com a problemática.

entre as disciplinas se configurava num problema – pedagógico, não curricular – que não era fácil de ser resolvido. Embora não existissem princípios curriculares “de conexão” entre as disciplinas, a capacidade de conectar ou “atravessar fronteiras” entre elas poderia ser desenvolvida pelos professores.

O pressuposto é o de que a superação das “fronteiras” entre as disciplinas do curso está na atitude interdisciplinar do professor, condição esta manifestada na mediação didática, pela qual ele se põe entre o aluno e os objetos do conhecimento (conceitos, conteúdos) para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento humano (Libâneo, 2012). Vale dizer que o professor que atua numa perspectiva interdisciplinar é aquele que adota uma postura sustentada numa visão integrada da realidade, que conhece profundamente os conceitos de sua área de atuação, que compreende as relações entre esses conceitos e deles com outros campos do conhecimento e que domina os métodos investigativos da ciência de referência do curso.

Uma prática pedagógica sustentada numa perspectiva interdisciplinar envolve, portanto, o esforço do professor na busca de um eixo em torno do qual se articulam conceitos e metodologias de sua área disciplinar e de outras disciplinas. Nesse sentido, considera-se que o lugar (como plano do vivido, numa correlação com o global) e uma situação geográfica podem se constituir como um eixo articulador comum a todas as disciplinas dos cursos formação de professores de Geografia. Significa, com isso, ter o lugar como referente no processo de ensino/aprendizagem e como referência para a organização curricular do curso. Isso se explica pelo fato de que o lugar é um instrumento teórico do pensamento geográfico, capaz de mobilizar conceitos e metodologias de diferentes áreas ou especialidades do conhecimento, mediante os quais se torna possível explicar a realidade (Pires, 2013).

Tendo isso em vista, observou-se que apenas dois cursos (UFMG e UFG – Catalão) não manifestaram preocupação especial com a oferta de disciplinas (obrigatórias) que privilegiassem temas e conteúdos relacionados aos contextos regional e local, nos quais se inserem as instituições de ensino superior em que são ofertados. No entanto, pode ocorrer que os conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política, social

e ambiental dos contextos regional e local estivessem sendo utilizados como elemento de problematização de conteúdos abordados em diferentes disciplinas da matriz curricular dos respectivos cursos. Se não fosse assim, segundo o que diz Pires (2013), caberia aos cursos assegurar, no currículo formal e no currículo praticado, a problematização da diversidade e das características locais e especificidades regionais onde eles acontecem – sempre num movimento dialético entre o local e o global. Há um entendimento expresso de que essa prática pode contribuir para que os alunos compreendam o mundo com base em sua realidade mais imediata e para que a aprendizagem seja significativa.

As disciplinas específicas (obrigatórias) que se preocuparam em discutir temas locais/regionais, presentes na matriz curricular de oito dos dez cursos analisados, foram as seguintes: Organização espacial do Nordeste (UFPI – Teresina); Organização espacial do Piauí (UFPI – Teresina); Geografia regional da Amazônia (UFT – Porto Nacional); Geografia da Bahia (UFBA – Barreiras); Geografia do Brasil Centro-Sul (UFU – Uberlândia); Geografia do Brasil, Nordeste e Amazônia (UFU – Uberlândia); Geografia do Rio Grande do Sul (UFRGS); Geografia de Goiás e do Brasil (UEG – Porangatu); Espaço geográfico do Rio Grande do Sul (UFSM); Geografia Física do Maranhão (UFMA – São Luís); Geografia Humana do Maranhão (UFMA – São Luís) (Quadro 2).

Na análise do Quadro 2 observa-se, em um ou outro curso, a oferta de determinadas disciplinas (obrigatórias) desdobradas de outras já existentes e/ou recompostas em disciplinas mais específicas, com objetivos mais delimitados. São disciplinas que poderiam ter sido inseridas nos currículos dos cursos, com o intuito de atender às demandas da região e dos contextos sociais onde são ofertados. Mas também poderiam ter sido criadas/inseridas no currículo dos cursos para atender à especialidade de formação/atuação de determinados professores do colegiado. São elas: Análise ambiental (UFRGS); Conservação da natureza (UFRGS); Fisiologia da paisagem (UFU – Uberlândia); Fotointerpretação geográfica (UFPI – Teresina, UFRGS, UFSM); Geografia da indústria (UFPI – Teresina; UFG – Catalão; UFBA – Barreiras; UFU – Uberlândia); Fundamentos de Astronomia (UFG – Catalão); Geografia do comércio, do consumo e dos serviços (UFU – Uberlândia); Geografia do turismo (UFT – Porto Nacional); Geografia dos transportes (UFPI –

Teresina); Geografia e gestão de políticas públicas (UFMA – São Luís); Gestão ambiental e conservação dos recursos naturais (UFSM); Paleo-biogeografia (UFRGS); Planejamento e gestão ambiental (UFMA – São Luís); Território e Territorialização (UFBA – Barreiras); Tópicos Apr. em História Contemporânea (UFSM) (Quadro 2).

Verificou-se também que um ou outro curso incluiu na matriz curricular algumas disciplinas (obrigatórias) que apresentavam caráter formativo-acadêmico, mas não guardavam relação direta com a ciência de referência do curso, como: Leitura e produção de textos (UFSM); Comunicação em Língua Portuguesa (UFSM); Matemática (UFBA – Barreiras; UFMA – São Luís) e Oficina de Língua Inglesa (UFSM). Tal prática vai ao encontro das DCN (2002), que apontavam a necessidade de inserir na proposta pedagógica dos cursos de licenciatura conhecimentos que pudessem contribuir para que os futuros professores da Educação Básica fossem proficientes na escrita, na leitura, na interpretação de textos e no uso de conhecimentos matemáticos, para melhor desempenhar o seu papel no seu exercício da profissão docente (Brasil, 2001a).

Pode-se inferir que as respectivas disciplinas foram consideradas no desenho curricular de alguns cursos, com o objetivo de contribuir para superar deficiências da escolaridade anterior, especificamente no que se refere à leitura, à escrita e ao cálculo matemático. Não raras vezes, os alunos chegam ao Ensino Superior com problemas ortográficos, com dificuldades de leitura e interpretação de textos, de produção textual, de ordenamento de ideias, de argumentação e de realizar cálculos matemáticos. E esses conhecimentos são, portanto, condição necessária para o aprendizado nas demais disciplinas do curso e o desenvolvimento do aluno.

No que se refere à oferta de disciplinas que respondem às demandas contemporâneas que procuram atender temáticas obrigatórias de serem consideradas na elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores, como Língua Brasileira de Sinais – Libras (Decreto nº 5.626/2005), Educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Decreto nº 4.281/2002, Resolução CNE/CP nº 2/2012), Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012) e Educação das relações étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

(Parecer CNE/CP nº 3/2004, Resolução CNE/CP nº 1/2004), pôde-se observar que nem todos os cursos contemplavam essas temáticas sob a forma de disciplinas – sejam elas obrigatórias ou optativas. Isso porque, com exceção de Libras, que deveria ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, as demais temáticas poderiam ser ofertadas sob a forma de disciplinas optativas ou de modo transversal naquelas já existentes no currículo do curso.

Assim, ao proceder à análise dos Projetos Pedagógicos, verificou-se que Libras constava na matriz curricular de apenas sete cursos, seja como disciplina obrigatória (UFMG, UFT – Porto Nacional; UFBA – Barreiras; UFRGS; UEG – Porangatu) ou optativa (UFPI – Teresina; UFSM). Contudo, não se descarta a possibilidade de os outros três cursos terem incluído a disciplina de Libras na sua matriz curricular, uma vez que os Projetos Pedagógicos analisados foram elaborados/aprovados antes (ano de 2003, UFMA – São Luís) e/ou no mesmo ano (2005, UFG – Catalão e UFU – Uberlândia) de promulgação do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Isso significa dizer que algumas mudanças na estrutura curricular dos cursos podem ter ocorrido após a elaboração/aprovação dos Projetos Pedagógicos analisados, mas não foram alteradas nos documentos analisados.

Quanto à temática Educação Ambiental, ela apareceu sob a forma de disciplina obrigatória em quatro cursos (UFG – Catalão; UFBA – Barreiras; UFU – Uberlândia; UFMA – São Luís). Porém, pode ser que essa temática estivesse sendo tratada de modo transversal às disciplinas específicas e/ou complementares que compunham a matriz curricular dos demais cursos analisados. Do mesmo modo, os conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos e à Educação das relações étnico-raciais e da Cultura Afro-brasileira e Africana – que não foram inseridos como disciplina na matriz curricular de nenhum dos dez cursos analisados – podiam estar sendo abordados pela transversalidade e/ou como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo, como previsto na legislação.¹¹

11 Considerando-se os limites de tempo (nove meses) para o desenvolvimento da pesquisa, não

Por fim, resta dizer que o fato de algumas disciplinas específicas e complementares terem sido definidas em praticamente todas as matrizes curriculares dos cursos analisados pode indicar que elas têm sido historicamente reconhecidas como disciplinas nucleares da formação de professores de Geografia. Mas também pode apontar que o predomínio de determinadas disciplinas no currículo desses cursos é arbitrário, podendo estar relacionado com o *status* da especialidade do conhecimento da área e/ou especialidade do conhecimento construído ao longo do tempo histórico e com a especialidade de atuação de cada professor dos respectivos cursos.

Considerações finais

A aprovação das DCN (2002) levou as instituições de ensino superior no Brasil a repensarem o currículo dos cursos de formação de professores de Geografia, de modo a adequá-lo à legislação específica e às exigências formativas da sociedade contemporânea. Na construção do projeto pedagógico dos cursos, a organização da matriz curricular dos cursos deveria ser flexível e inovadora, alocar tempos e espaços curriculares em torno de eixos articuladores mencionados nessas diretrizes e incorporar atividades obrigatórias e de caráter optativo, visando possibilitar aos alunos fazerem escolhas que atendessem a seus interesses e ampliassem a construção de conhecimentos no processo de formação profissional.

Essa flexibilidade, enfatizada tanto pela LDBEN nº 9.394/1996 quanto pelas DCN (2002), deveria abranger as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados e que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como da autonomia intelectual e profissional. Com isso, o processo de flexibilização exigiu mudanças não somente na estrutura curricular dos cursos, mas também de concepção dos docentes acerca do projeto de formação profissional e na prática pedagógica dos professores.

foi possível realizar a análise das ementas dos dez cursos investigados com a profundidade necessária e com o interesse de verificar se essas temáticas estavam sendo consideradas (ou não) nas disciplinas obrigatórias que compunham as matrizes curriculares.

Ao analisar os Projetos Pedagógicos dos dez cursos de formação de professores de Geografia, observou-se que todos eles foram organizados e estruturados tendo em vista o princípio de flexibilização curricular vertical e horizontal. No entanto, alguns cursos apresentavam um currículo engessado, recomendando pré-requisitos em boa parte das disciplinas da matriz curricular. Embora gozassem de autonomia didático-pedagógica para fixar pré-requisitos na sua estrutura curricular, ao adotarem esse sistema, os cursos deveriam resguardar o princípio da flexibilização, de modo a garantir mobilidade dos alunos em termos de fluxo curricular.

Observou-se, também, que os cursos analisados buscaram garantir no Projeto Pedagógico os princípios da organização curricular em consonância com os marcos legais que orientavam a formação de professores de Geografia, em especial aqueles que fazem parte das DCN. Eles asseguraram na matriz curricular a oferta de conteúdos de natureza científico-cultural (conteúdos específicos e complementares; conteúdos de natureza didático-pedagógica), a Prática como Componente Curricular, o Estágio obrigatório e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Porém, nem todos os cursos seguiram as diretrizes para a alocação e distribuição desses componentes curriculares instituídos pelas DCN.

Pode-se dizer que o maior entrave encontrado nos Projetos Pedagógicos analisados diz respeito à Prática como Componente Curricular, seja na alocação da carga horária (em disciplinas de conteúdos específicos, de formação complementar e de natureza didático-pedagógica) desde o início do curso, seja em desenvolvê-la numa perspectiva de estabelecer uma aproximação entre conteúdos e metodologia de ensino no seu desenvolvimento. Acredita-se que a falta de uma definição mais precisa do que seja essa prática nos documentos oficiais que a regulamentam e de como ela poderia ser operacionalizada gerou uma concepção restrita da PCC nos documentos analisados.

Essa inadequação ou incoerência na alocação e distribuição dos componentes curriculares na matriz curricular dos cursos pode evidenciar a dificuldade de interpretação ou mesmo de transgressão dos construtores do currículo sobre a legislação educacional que orientava a formação de professores de Geografia. Mas também pode ter relação com o impacto que o processo de regulação e de normatização do fazer pedagógico exerceu nas escolhas curriculares.

Daí, a importância de que a proposta pedagógica do curso seja amplamente discutida e debatida no âmbito do colegiado, o qual, no exercício de sua autonomia, tem a responsabilidade de elaborar, organizar, desenvolver e avaliar o Projeto Pedagógico.

Referências

AIRES, Joanes A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9930/11573>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidad**: teoria, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA Roberto Lobato (org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. c1995.

FORGRAD. Concepções e implementação da flexibilização curricular. In: Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, 16., 2003, Campo Grande. **Anais [...]**, Campo Grande, 2003. Disponível em: http://www.forgrad.ufam.edu.br/arquivo/documento_conc_e_impl_flex_curricular.doc. Acesso em: 13 nov. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional. In: ENPEG, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**, Campinas: UNICAMP, 2012. Livro 3. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0076m.pdf. Acesso em: 13 jan. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas (SP): Papirus, 2008.

PIRES, Lucineide Mendes. **Culturas geográficas de alunos-jovens**: uma referência para a formação de professores de Geografia. 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Geografia) –Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000. Disponível em: http://www.agb.org.br/files/TL_N15.pdf. Acesso em: 14 jan. 2015.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. In: **Revista Terri-tório**, ano IV, n. 6: p. 21-28, jan./jun. 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5703428/mod_resource/content/0/Texto6a_%20Maria%20Laura%20situa%-C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 13 jan. 2015.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez., 2011. p. 609-810. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

Legislação

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 16 out. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, nº 2048, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 16 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental... **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia... **Diário Oficial da União**: seção 1e, Brasília, DF, p. 50, 9 jul. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 16 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p.1, 10 jan. 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores... **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 19 jan. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura... **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 9, 4 mar. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 16 out. 2014.

BRASIL. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental... **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 13, 26 jun. 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 33, 9 abr. 2002d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais... **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 118, p. 11, 22 jun. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais... **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 19 maio 2004b.

BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante... **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 142, p. 14, 27 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093. Acesso em: 13 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 105, p. 48, 31 maio 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 116, p. 70-71, 18 jun. 2012b.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras [...] dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso: 13 jan. 2015.





Currículo e a autonomia na prática pedagógica do professor

Claudia do Carmo Rosa

Vanilton Camilo de Souza

Começo de conversa: Currículo e seus desdobramentos

Parte-se do pressuposto que o currículo é uma produção histórica e social que resulta de múltiplas influências e fatores que estão (in)diretamente condicionados pelo sistema produtivo, da cultura e outros aspectos que caracterizam uma dada sociedade. Estas são as razões pelas quais ocorrem mudanças nas políticas curriculares ao longo do tempo.

Ao referir-se ao currículo, é salutar promover uma discussão sobre definições, o seu papel, suas perspectivas e os processos que envolvem a estrutura, a organização e seus desdobramentos dentro do sistema educacional. A princípio, a temática do currículo começa a aparecer com maior ênfase entre os objetos de estudo das pesquisas em Educação no Brasil a partir do século XX, mais notadamente dos anos de 1990, quando o país passa por significativas mudanças nas políticas educacionais, condição em que o currículo se firmasse com centralidade nessas políticas e nas próprias pesquisas científicas.

Currículo pode ser considerado suscetível de multiplicidade de significados e interpretações, perspectivas e usos com características específicas. De acordo com Silva (2010, p. 14), “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”. Mas a verdade é que não se sabe muito sobre currículos, exceto nos termos habituais – grade curricular, carga horária, rol de disciplinas, roteiros de exames

avaliativos, organizações programáticas dos conteúdos, matrizes de competências, expectativas de aprendizagem ou habilidades.

Para Bernstein (1988), currículo é um sistema de mensagem que constitui aquilo que conta como conhecimento válido a ser transmitido, sendo este conhecimento (formal/científico) realizado por meio de três sistemas de mensagens - currículo, pedagogia e avaliação - que estão interligados como um todo. O currículo refere-se ao conhecimento válido (o *quê*), a pedagogia à transmissão válida do conhecimento (o *como*), definindo a avaliação a realização desse conhecimento por parte de quem é ensinado (os alunos).

Nessa perspectiva, o currículo define *o quê* ensinar, *o para quê* ensinar, *o como* ensinar e *como* avaliar. Isto é, ensinar o *quê*, onde, para quem e de que forma são elementos presentes no debate acerca do currículo. Sacristán (1998) aponta que o currículo sendo uma prática tão complexa, não é estranho encontrar-se com perspectivas diversas que selecionam pontos de vista, aspectos parciais, enfoques alternativos com diferente amplitude que determinam a visão “mais pedagógica” do currículo.

O currículo assinala qual conhecimento deve ser ensinado a partir da seleção, organização e processos pedagógicos, sendo um dispositivo pedagógico com papel central nas discussões e proposições acerca da escola, do professor, do aluno, dos conteúdos escolares, ao ponto de ser considerado um artefato escolar social e mutável, como bem o apontam as seguintes autoras:

Currículo como artefato escolar socialmente constituído e em permanente processo de elaboração, num campo de acomodação e contestação, composto por grupos económicos e culturais diferencialmente fortalecidos e representados, em contextos igualmente diferenciados e historicamente construídos. Considera-o, ainda, como o rol de conhecimentos socialmente produzidos e selecionados para compor o percurso de estudo escolar, visando uma formação académica e profissional, determinada, organizada em tempos, espaços, dispositivos pedagógicos, normas, regras, planos e métodos de aprendizagem e de ensino (Bioto-Cavalcanti; Teixeira; Anaya, 2013, p. 5).

Ainda, de acordo com Sacristán (2013):

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (2013, p. 17).

Nesse ínterim, o currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente afirmando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. Grundy, citado na obra de Sacristán (1998), considera que o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Outra contribuição importante de Bernstein (1990) e que corrobora com os posicionamentos dos autores referenciados, afirma que as formas por meio das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social. O currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a sua transmissão válida, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento.

Porém, Silva (2016) considera que uma definição não nos revela o que é, essencialmente, um currículo e que a questão central para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Nessa mesma linha de raciocínio, Sacristán (2013) ressalta que o currículo é algo evidente e que está aí, não importando como o denominamos. Por isso, teorizar currículo é discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo e propiciar sua efetivação no contexto escolar.

Por essa ótica, o currículo de fato nunca é aquilo que se propõe a ser. Assim, a teoria de Bernstein permite entender como os textos educacionais são organizados e como são construídos, postos em circulação, contextualizados, apreendidos e também como estes sofrem mudanças, ou seja, são recontextualizados. Nos processos de recontextualização, os textos (por exemplo, currículo), desde o campo de produção do conhecimento, sofrem inúmeras transformações até que estejam prontos para o uso por professores e alunos na sala de aula. Por essa razão, entre o que está escrito no currículo e o que verdadeiramente ocorre na sala de aula, há certamente divergências e recontextualizações.

Anaya (2013) apresenta uma considerável ponderação ao mencionar que nos dias atuais os alunos aprendem coisas muito além do que lhes é ensinado por meio do currículo oficial, pois é em virtude da sua experiência diária com os espaços e ambientes, com as características sociais da escola, que os procedimentos da organização se encontram com os valores e motivações dos alunos. Nesse sentido, muitos ensinamentos disponibilizados na/pela escola não são mencionados no currículo oficial. Ou seja, além desses ensinamentos, outros também são ensinados. Com isso, considera-se essencial refletir sobre o currículo como caráter discursivo recontextualizador e um dos elementos estruturantes na prática pedagógica dos professores por emergir de relações de poder, controle, ideologias, culturas e envolve diferentes agentes e sujeitos.

Currículo e o professor

Considera-se que o currículo é resultado de uma seleção, de escolhas pré-estabelecidas e envolve intencionalidades dos diferentes agentes e sujeitos envolvidos desde a elaboração, implementação, financiamento e desenvolvimento das propostas curriculares. Assim, se faz necessário compreender os diferentes papéis que os documentos curriculares e as escolhas docentes desempenham na produção dos currículos na escola.

Os documentos curriculares estruturam e norteiam a construção do currículo e o que de fato acontece no chão da sala de aula nem sempre atende ao que preconizam os documentos oficiais. Esse descompasso pode ser resultado de diversas situações: pouco diálogo entre os documentos curriculares com os docentes; perspectivas de currículos disso-

nantes com os educadores (como tem acontecido nos últimos tempos); resistências dos professores, efetuando na sala de aula práticas próprias de sua concepção ou conveniências; a prescrição do currículo oficial em sua generalidade pode ser difícil de ser efetivada no contexto escolar, pois há fatores e elementos que interferem e influenciam nesses espaços e processos de recontextualização.

Nesse sentido, na relação das prescrições curriculares e o trabalho do professor ou de quem formula e quem efetiva o currículo, se faz necessário reduzir as distâncias entre o real e o desejado; entre os discursos e as ações, mesmo que ainda haja uma participação marginal do professor na construção dos currículos. De acordo com a teoria de Bernstein, pode-se ponderar que, no campo da recontextualização pedagógica, os professores acabam sendo considerados apenas como recursos operacionais para efetivação do currículo, e não como agentes recontextualizadores, mesmo quando supostamente são convidados ou ouvidos no processo de elaboração. Em outras palavras, os professores são aqueles que efetivam os currículos a partir das suas práticas pedagógicas e muitas das vezes estão entre os agentes menos consultados.

No Brasil, com base na pesquisa de Freitas (2023), assiste-se a uma onda de movimentos curriculares hegemonizados por uma elite conservadora e que tem adotado mecanismos diversos para que o professor na sala de aula efetive as orientações destes currículos. Dos mecanismos mais eficazes para efetivação destas propostas tem sido, por um lado, a avaliação em larga escala. Estas avaliações, desde a provinha Brasil até o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definem os conteúdos, as cargas horárias, o que é mais importante e o que não tem nenhuma importância na Educação Básica. Por outro lado, o tecnicismo na educação tem sido outro mecanismo muito eficaz nas efetivações das propostas desta elite conservadora. As orientações dos conteúdos pelas habilidades e competências, que se manifestam nos documentos curriculares, foram impregnados como a única forma de se ensinar os conteúdos escolares, pois saíram da esfera de “o ser possível” para a esfera do “cumpra-se”. As habilidades, as competências, os objetos educacionais, os conteúdos as avaliações, o dia e a hora do que se ensina estão em boa parte das redes de ensino formatadas em sistemas de informação e plataformas, de maneira que o ato de planejar do professor tem se resumido em clicar o que o sistema informa que tem de ser ensinado.

Há de se defender, diante desses movimentos conservadores nas conduções curriculares, que o professor é um produtor de currículo e que tem o papel mediador e decisivo entre o currículo e a aprendizagem dos alunos. O quadro problemático descrito anteriormente “tende a ser associad[o] a perspectivas conteudistas e conversadoras como as apropriadas pelas políticas curriculares educacionais atuais que reatualizam sentido excludentes de conhecimento, tanto escolar, como científico” (Gabriel; Castro, 2013, p. 89).

Assim, “temos a organização curricular engessada e gradeada que enclausura professores e alunos a pensarem sobre determinado saber em momentos estanques e em espaços determinados” (Bioto-Cavalcanti; Teixeira, 2013, p. 97). Melhor dizendo, o professor torna-se um mero gestor técnico de atividades guiadas pela sequência de tarefas propostas pelos sistemas de informação de plataformas educacionais e por materiais didáticos que, no caso do Brasil, têm desprezado o papel e a seriedade instituída por muitas lutas do PNLD. O livro didático deste programa é preterido às apostilas oriundas de empresas educacionais com erros teóricos e conceituais sem precedentes.

Sacristán (1998) faz uma contundente crítica às situações que condicionam o professor ao papel de executor das diretrizes curriculares. O autor o designa como um professor desprofissionalizado, conferindo ao modelo da racionalidade técnica com práticas instrumentais rotineiras e normas precisas, assumindo assim, um papel passivo de mero executor, situação marcada por uma acomodação forçada ou adepta.

Não se pode omitir que nos últimos anos tem havido um esforço dos agentes públicos em elaborar orientações curriculares, que têm se caracterizado fortemente como prescrições curriculares, e isso envolve desde a elaboração, implementação, financiamento, organização, gestão educacional e, como foi dito anteriormente, avaliação, para se efetivar o currículo na sala de aula. E um referencial exemplo é a BNCC, aprovada em dezembro de 2017, em sua versão final para o Ensino Fundamental, e em 2018, na versão final para o Ensino Médio.

É um documento normativo, conjunto orgânico e progressivo, com um cardápio de possibilidades para os processos de elaboração de currículos e materiais didáticos, de políticas de formação de

professores, de critérios para avaliações de indicadores e concursos públicos para ingressos de novos docentes. Portanto, como vem sendo a operacionalização do documento? Pode-se dizer que ele não seja a base, e sim, a automatização do professor?

Como já ressaltado, considera-se que os documentos curriculares instituídos e a ação do professor são situações distintas que separam a elaboração e o desenvolvimento do currículo. Portanto, o momento que o professor planeja é uma ação política e organizativa das ideias, e ao considerar o que deve ser ensinado, denota a sua autonomia. Nessa perspectiva, mesmo diante das propostas curriculares, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio, os documentos curriculares estaduais, em específico, o Documento Curricular para Goiás (DCGO), o professor é um mediador do currículo e quem efetua o ensino na escola.

E nessa relação currículo e professor, Sacristán (1998) acrescenta que seja este um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares. Assim, a mediação do professor no currículo é complexa, não é mera operação de retirar ou acrescentar.

A mediação do professor é a materialidade do ensino na sala de aula e evidencia: a maneira pela qual os alunos aprendem os conteúdos; a influência e importância de sua formação cultural e profissional; o desenvolvimento da docência, marcado pelos desafios e reconhecimentos, aceitações e opressões, parcerias e divergências, conquistas e renúncias que marcam e imprimem sua prática pedagógica. Uma vez que o trabalho do professor é a concretização dos encargos que a sociedade e o sistema educativo atribuem ao docente.

Prática pedagógica e autonomia docente

Ao fazer referência à prática pedagógica, é indispensável esclarecer seu sentido neste texto: o compreendido pelas ações educativas dos professores desenvolvidas na escola e, especificamente, na sala de aula, referidas ao “quê” e ao “como” ensinar Geografia. Bernstein (1998) cen-

trou-se na lógica interna da prática pedagógica, ou seja, no modo como os conteúdos são conduzidos na sala de aula. O autor adverte que na prática pedagógica é necessário fazer a distinção entre os conteúdos que são conduzidos, e como esses conteúdos são conduzidos, ou seja, “entre o ‘que’ e o ‘como’ de qualquer transmissão” (p. 64).

A materialização da prática pedagógica se dá pela integração dos conhecimentos e ações que, numa análise conjuntural, proporcionam o agir num diálogo com a própria ação e enfrentamento dos desafios encontrados em diferentes circunstâncias. O docente é um sujeito e, como tal, pode produzir alternativas próprias, posicionar-se diante das prescrições e dos modelos de ensino e aprendizagem e, sim, também recusá-los.

Melhor dizendo, a prática pedagógica pode ser entendida como um processo de conhecimentos, sentidos, ações e significados implicados num contexto de ser e estar em contínuo desenvolvimento de formação pessoal e profissional, diante de relações educacionais, sociais, econômicas e políticas, realizadas dentro e fora da escola.

Na prática pedagógica, o professor é constantemente levado a tomar decisões e posicionamentos, seja no momento da organização do planejamento anual, seja do plano de aula, na execução da sequência didática em interação com o aluno, quer no momento quando observa o aluno em atividades, quer na oportunidade da avaliação dos resultados. Contudo, a prática pedagógica revela uma fonte de conhecimentos com experiências diversas, pois é produto de uma (re)produção científica, social e cultural.

Pinheiro (2005) destaca que várias pesquisas incluem estudos sobre prática pedagógica, docente e educativa como sendo os principais focos temáticos e os apresentam como as condições profissionais do professor, identificação do seu perfil sociocultural, sua estrutura intelectual, suas concepções sobre ciência, bem como os métodos de produção científica específicos. Trata-se, assim, da prática docente no cotidiano escolar no que diz respeito às condições de trabalho, atualização e capacitação, da compreensão de ensino e de ciência.

A prática pedagógica é construída por meio das diferentes tensões e experiências vivenciadas pelo professor, influenciadas pelas questões

personais, profissionais, culturais, assim como pelas determinações sociais e políticas. Inclusive, Lopes e Macedo (2011) salientam que a prática pedagógica também desponta como centro decisório e de produção de sentidos no currículo e na elaboração do conhecimento escolar.

Imprimir a prática pedagógica no contexto do cotidiano escolar é um modo de possibilitar uma análise sobre a deslocação do currículo oficial e identificar as recontextualizações de outro currículo, aquele que de fato é efetivado na sala de aula. Nessa incursão, cabe destacar a autonomia docente enquanto movimento processual em sua capacidade de decidir, assim, considera-se que pela autonomia, o professor dá significado ao currículo.

Sacristán (1998, p. 26) afirma que “o currículo acaba numa prática pedagógica, [...]”. E continua, “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”. Podendo dizer que o currículo é um elemento imprescindível para compreender o que se denomina de prática pedagógica.

Ao chegar à escola, o currículo oficial é inserido no contexto escolar e, conseqüentemente, o professor constitui-se no principal responsável pela realização do trabalho pedagógico de seleção dos objetivos e conteúdos, das metodologias e/ou dos processos avaliativos. Entretanto, Forquin (1993) assinala que não se pode ensinar tudo, mas é necessário fazer escolhas, variáveis segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas.

No entanto, o que e quem tem contribuído com os professores para que eles se apropriem da sua autonomia? Como garantir a autonomia docente e o reconhecimento de sua profissionalidade? Esses questionamentos direcionam em contrapartida a situações que dificultam a autonomia docente, em que muitos casos, o que tem ocorrido é a implementação de políticas curriculares que desconsideram esta autonomia.

Entre as diferentes situações, destacam-se: os mecanismos instituídos pelos processos das políticas curriculares no estabelecimento de parcerias com o mercado e a abertura para a financeirização da educa-

ção, relegando o diálogo com os professores e pesquisadores na área; a fragilidade da formação inicial, que em muitos cursos de licenciatura no país não privilegia uma formação com densidade teórica que permita ao professor os argumentos necessários para efetivação de sua autonomia; a permanência do modelo de ensino tradicional conteudista e transmissível que não considera o aluno como sujeito do conhecimento e nem tão pouco sua realidade de vivência. Outra situação específica refere-se ao DCGO, que tem sua essência na BNCC, é resultado de pouca discussão e que chega na escola de forma engessada e como aparato técnico. As competências e habilidades já estão prontas e o professor só seleciona a partir dos objetos do conhecimento já organizados em plataformas informacionais. Tudo isso emperra a autonomia docente.

Dito de outra forma, os documentos oficiais orientam, modelam e podem limitar a autonomia dos professores. A autonomia poderá existir, porém, suas fronteiras também, sejam elas institucionais, sociais, culturais, políticas e históricas. Porém, é a partir do momento em que o professor leva em consideração sua formação profissional, o aluno, o currículo, o conhecimento científico, a metodologia, a avaliação, o contexto escolar, dentre outros elementos, que surge a possibilidade de que a autonomia seja uma forma de resistência docente e que se estabeleçam espaços de recontextualização.

Mesmo diante do “tsunami” das políticas curriculares dos últimos anos no país, defende-se aqui um professor mais ativo e autônomo, pois este profissional é alguém que constrói significados sobre as realidades nas quais ele atua e sua prática pedagógica pode se tornar investigativa, significativa e relevante, uma vez que toda prática pedagógica gravita em torno do currículo.

Considerações finais

Sabe-se que a sociedade está marcada pelo cansaço, imediatismo, sociedade do desempenho. Pouco se tem a sociedade da reflexão teórica e filosófica e nos detemos à dimensão utilitária e empírica. No entanto, a realidade é movimento num processo dialético de transformação movido por contradições e é preciso abrir uma visão mais complexa, que rejeita o dualismo e a dicotomia.

Rever as políticas públicas, problematizar as propostas curriculares, refletir a formação e a prática pedagógica em relação ao currículo revelam que não precisamos pensar igual, e sim, dialogarmos juntos. Precisamos romper a concepção de currículo como conteúdos prontos e acabados. Os currículos são resultantes da atividade humana historicamente produzida, que possibilitam a emancipação humana e transformação social.

Necessitamos de muitos estudos, pesquisas e diálogos teórico-práticos sobre currículo, é preciso desvendar os sentidos e compreender aproximações e/ou distanciamentos entre o currículo oficial e o currículo efetivado pelo professor na prática da sala de aula (currículo praticado). Esse sempre será um debate profícuo, pois os documentos curriculares estarão sempre propensos a críticas, fato importante para o avanço das pesquisas educacionais no Brasil.

Referências

ANAYA, Viviane. Constituição e Influência do Campo Teórico Curricular, das Tendências Pedagógicas e da Práxis Docente. *In*. BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia; TEIXEIRA, Rosiley. A.; ANAYA, Viviane (Org.). **Currículo Escolar** (Pedagogia de A a Z; vol. 2). Jundiaí: Paco Editorial, p. 41-64, 2013.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoría, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**: Volume IV, The structuring of pedagogic discourse. London: Routledge. 1990.

BERNSTEIN, Basil. **Poder, educación y conciencia**: sociología de la Transmisión Cultural. Santiago: Cide, 1988.

BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia.; TEIXEIRA, Rosiley A.; ANAYA, Viviane (Org.). **Currículo Escolar** (Pedagogia de A a Z; vol. 2). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica: uma análise geográfica para as políticas educacionais no território brasileiro**. Unicamp: Campinas, 2003. Tese de doutorado Instituto de Geociências.

GABRIEL, Carmem Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, jan./abr. p. 82-110, 2013.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.


PINHEIRO, Antônio Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil**: catálogo de dissertações e teses. Goiânia: Vieira, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3ª Ed. Editora Autêntica. 2010.

SILVA, Alexsander Batista. **A Geografia do Espaço Escolar**: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica. 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.



A força dos contextos na conformação dos currículos escolares: contribuições de Bernstein e Charlot

*Pablo Jonathan Prado
Daniel Luiz Stefenon*

O presente texto é um exercício teórico que tem como objetivo discutir as contribuições, convergências e tensões entre os pensamentos de Basil Bernstein (1996; 1999) e Bernard Charlot (1996; 2000) no que se refere ao entendimento do papel e da força dos contextos sociais e espaciais das escolas na estruturação dos discursos e dos currículos escolares. Tais reflexões compõem os fundamentos teóricos de uma pesquisa de mestrado em andamento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro (Irati, Paraná), que busca compreender o papel exercido pelo contexto dos estudantes nos processos de escolha e reelaboração curricular conduzidos por professores de uma instituição de Ensino Médio que atua na educação profissional e tecnológica.

Os currículos escolares, portanto, especialmente a partir dos autores que referenciam as reflexões aqui empreendidas, serão tratados como artefatos culturais construídos a partir de diferentes conjuntos de linhas de tensão que têm origem tanto nos âmbitos institucionais e oficiais, como também, nos mecanismos, processos, e condicionantes ligados aos contextos nos quais se realizam.

A fim de cumprir com os objetivos anunciados, inicialmente serão apresentados elementos essenciais das ideias desses autores, especialmente as que se relacionam à teoria do Modelo do Discurso Pedagógico de Bernstein e à teoria da Relação com o Saber de Charlot, a fim de evidenciar, a partir deste ponto de vista, a relação que os currículos es-

colares possuem com os valores culturais compartilhados, expectativas de futuro, origem dos estudantes e outros elementos que compõem o que aqui está se denominando como *força dos contextos*.

Por fim, busca-se propor um conjunto de referências para se pensar não somente sobre o *Currículo da Geografia*, mas também, sobre a *Geografia dos Currículos*, ou seja, o conjunto das situações e localizações que definem a espacialidade das escolas e dos sujeitos que a frequentam e suas influências no que se aprende e se ensina na escola. Espera-se, a partir dessas reflexões, propor uma forma de se olhar para o currículo realizado na escola desde suas múltiplas fontes de constituição, e que esteja engajado na desnaturalização das desigualdades de acesso ao conhecimento e na valorização das diferenças na escola.

Intersecções teóricas entre Bernstein e Charlot

Os estudos de Charlot são parte de uma herança da sociologia da educação francesa, estando diretamente relacionados com as análises estruturais de Pierre Bourdieu (1979) sobre a relação entre o desempenho dos jovens e suas origens sociais. De acordo com as suas visões e a partir de conceitos como os de capital cultural e *habitus*, o autor sugere que o desempenho dos jovens não é afetado apenas pelos bens econômicos que possuem. Ao invés disso, ele propõe que fatores como as posições e valores familiares influem diretamente na relação dos sujeitos com a escola.

Charlot (1996; 2000) manifesta sua preocupação, principalmente, com relação aos estudantes das escolas de áreas urbanas periféricas da França e estabelece como um tema de pesquisa os supostos fracassos escolares. A partir disso, ele se debruça em compreender mais diretamente as causas desse fenômeno, tentando analisar desde o ambiente de dentro da escola até a relação com o contexto social e como este contribui para o fracasso e/ou sucesso escolar. Contudo, o autor sugere que analisar apenas o contexto por ele mesmo não é suficiente, pois existem diversas nuances que permeiam a relação do estudante com a escola. Desse modo, em sua análise, ele institui uma dimensão mais ligada à individualidade dos sujeitos, a partir do conceito de “relação com o saber”.

Nesse sentido, o fracasso ou o sucesso escolar possuem relação com esses fatores externos, mas também estão conectados à subjetividade individual e relacionados às questões de identidade. Em suas palavras:

A relação com o saber se enraíza na própria identidade do indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais...Falamos então de relação de identidade com o saber. Mas o que está em jogo na relação com o saber é também a própria natureza do ato de aprender: aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância, cumprir suas obrigações profissionais de escolar [...] (Charlot, 1996, p. 49).

De acordo com Charlot, “a relação com o saber é uma forma da relação com o mundo” (Charlot, 2000, p. 77). A partir desta sua premissa inicial, o autor ainda coloca a relação com o mundo como um “conjunto de significados” e um “espaço de atividades”, circunscritos no tempo. Além disso, o conceito também denota a interação do sujeito com os outros e consigo mesmo. Dessa forma, tem-se uma relação quase simbiótica do sujeito com o mundo, sendo que esta só existe a partir dessa condição, que sempre é historicamente construída.

Na sua visão, o mundo é um conjunto de significados simbólicos ao mesmo tempo que também é um horizonte de atividades. É o palco de todas as ações do sujeito e consiste em um conjunto de significados compartilhados com os outros. Desse modo, a interação entre os sujeitos e o mundo é uma relação com os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem. Entretanto, é importante ressaltar que o sujeito e o mundo não são a mesma coisa, pois o mundo preexiste e continuará existindo, independente do sujeito. Já o ser humano é dinâmico e está pronto para se apropriar do mundo, imprimir ali a sua identidade e para transformá-lo. Por isso, a relação com o saber significa também a “atividade do sujeito” (Charlot, 2000).

Para além da interação com o espaço, a relação com o saber é, também, a relação com o tempo. Nas palavras de Charlot:

Por fim, a relação com o saber é a relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo e jamais acabam. Esse tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linguagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por “momentos”, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Esse tempo, por fim, se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado e o futuro (Charlot, 2000, p. 78-79).

A dimensão temporal indica o dinamismo da relação com o saber, mostrando que ela acontece e se ressignifica a todo tempo. Dessa forma, as relações humanas são constantemente reconstruídas ao longo do percurso histórico das sociedades, bem como, todos os significantes simbólicos a serem apropriados pelos sujeitos, fenômenos que ocorrem de forma situada no espaço e no tempo.

Nesse sentido, é importante compreender essa dimensão de que a relação com o saber é uma relação do sujeito com o mundo, sendo esta uma construção social no espaço-tempo. Desse modo, constitui-se um mundo dinâmico, modificado pelo ser humano a todo tempo, permitindo entender que a relação com o saber é, além de tudo, uma construção de geografias e espacialidades que atuam dialeticamente como condicionantes das identidades dos sujeitos, gerando expectativas relacionadas ao seu contexto de origem e à sua atuação para transformar o mundo que o cerca. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o ser humano modifica o espaço, ele é transformado, caracterizando essa dialética da relação com o saber.

Além disso, o autor recorre à psicanálise a fim de compreender quem é o sujeito. Segundo Charlot, “o sujeito pode ser definido com um conjunto organizado de relações, que os psicólogos entendem como “personalidade”, sistemas de instâncias (Id, Ego, Superego), estrutura” (2000, p. 82). Desse modo, a relação com o saber seria uma simbiose com o sujeito, fazendo da relação com o saber o próprio sujeito. Sendo assim, o autor

sugere que a forma com que é realizada a relação com o saber possui um componente individualizado, no qual o sujeito se vê como parte do mundo. Desse modo, a sua visão acerca da realidade auxilia-o a compreender o valor do conhecimento escolar e o papel da escola em sua vida.

Charlot (2000) ainda acrescenta um importante componente no ato de aprender, o desejo. No entanto, o autor faz um apontamento de que o desejo de aprender vem por meio do conhecimento do mundo e o que é desperto nos sujeitos por meio de suas experiências. Nesse sentido, o saber não seria um objeto novo e desconexo dessa construção na vida do sujeito, mas sim algo relacionado ao ato de aprender por meio das vivências, sensações e visões de mundo. Em suas palavras:

O conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber. É errado, pois, investigar a forma como uma “pulsão” encontra um “objeto” particular chamado “saber” e torna-se assim “desejo de saber”. O objeto do desejo está sempre, já, presente: é o outro, o mundo, eu próprio. A relação é que se particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o “desejo” que encontra um objeto novo, “o saber” (Charlot, 2000, p. 81).

Em suma, conforme Souza e Charlot (2016, p. 1077) sintetizam, “para entender a relação com o saber de um sujeito, faz-se necessário entender a sua posição social, mas também a sua história singular, seus desejos, o que o mobiliza para aprender e quais suas atividades no mundo e sobre o mundo.” Isso se faz importante para se compreender como essa relação se dá com a construção dos currículos escolares.

Diante dessa perspectiva, a teoria da relação com o saber proposta por Bernard Charlot, apesar de trazer consigo um viés estruturalista, possui em sua análise uma preocupação com a dimensão do indivíduo.

Ela observa como cada sujeito vê o mundo, levando em consideração as expectativas, desejos e o que mobiliza os sujeitos em determinadas atividades, a partir de suas experiências enquanto sujeito único, que possui uma identidade e que constrói valores acerca da escola e da importância do conhecimento.

Por sua vez, Bernstein (1996; 1999), diferentemente de Charlot, não faz uma análise centrada no sujeito. Entretanto, o autor também busca compreender como as vivências dos estudantes no que ele chama de Contexto Contextualizador Primário (família, comunidade e afins) influencia as suas visões, suas familiaridades com diferentes códigos de comunicação e no valor conferido por eles à escola e como esses fatores incidem sobre o que ele chama de Campo Recontextualizador Pedagógico, aqui entendido como a sala de aula. Contudo, Bernstein direciona os seus estudos para as relações estruturantes que constroem o currículo na escola e o papel dela na reprodução cultural. Enquanto Charlot possui um entendimento e faz um estudo, considerado por muitos como quase psicológico sobre o sujeito, aqui entendido como os estudantes, Bernstein focaliza no papel dessas relações na construção do currículo escolar, conferindo uma dimensão peculiar e que traz importantes contribuições de sua sociologia para o campo da educação.

Diante disso, sugere-se que existem convergências possíveis entre as perspectivas de Charlot e de Bernstein, especialmente para a compreensão acerca do papel exercido pelos contextos dos estudantes no processo das escolhas curriculares que ocorrem dentro da escola. Dentre os principais aspectos de sua produção, especialmente considerando os elementos que interessam ao argumento aqui desenvolvido, destaca-se a teoria dos códigos, a ideia de recontextualização e a relação entre Discursos Instrucionais e Regulativos (DIs e DRs) na construção do discurso escolar.

Por meio de sua teoria, Bernstein (1999) indica que os códigos são produtos de relações de classe caracterizados por um conjunto de regras que subjazem, ou seja, fundamentam a construção dos discursos e textos, conferindo-lhes validade e legitimidade em diversos contextos educativos. Diante disso, são produzidos diferentes textos na organização comunicacional. O entendimento de texto, na visão bernsteiniana, adquire um caráter que abrange os mais variados elementos de expres-

são utilizados pelos grupos sociais, indo desde algo visual como vestimentas, a linguagem, a forma de se expressar, bem como ao currículo aplicado na escola pelos docentes, incluindo suas práticas e discursos. Em outras palavras, “os códigos são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados” (Bernstein, 1996, p. 28).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que nessas relações de classe que caracterizam os códigos existem regras de criação, distribuição, reprodução e validade de valores físicos e simbólicos. Além disso, essas relações influenciam nas distribuições de poder e princípios de controle geral que distribuem e reproduzem princípios a serem seguidos entre “dominantes” e “dominados” (Bernstein, 1996). Com isso, elas também trazem consigo princípios organizacionais de comunicação. Dessa forma, o “posicionamento” do sujeito em um determinado contexto social influencia diretamente nos códigos, uma vez que este se refere ao tipo de relações estabelecidas com outros sujeitos e no interior deles.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os códigos são produtos dos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Aqui pode-se entender os contextos como uma espécie de geografia do sujeito, ou seja, consiste nos espaços em que esses sujeitos estão inseridos e nos quais estabelecem as suas vivências. Dessa forma, a geograficidade em que o estudante está presente interfere diretamente no acesso que este possui com relação aos diferentes repertórios comunicacionais que irá adquirir ao longo de sua vida. Esses códigos podem ser distinguidos em duas formas: os *códigos elaborados* e *códigos restritos*. Morais e Neves (2007, p. 116) explicam que:

Na orientação restrita, os significados são particularistas, dependentes do contexto e têm uma relação direta com uma base material específica. Na orientação elaborada, os significados são universalistas, relativamente independentes do contexto e têm uma relação indireta com uma base material específica.

Os discursos escolares, geralmente, tendem a estar ligados a uma orientação de código mais elaborada, tendo um conjunto de regras específicas a serem observadas, tendo um caráter mais universalista, tra-

zendo consigo formas específicas e formalizadas de exercer poder e controle. Por outro lado, o código restrito é aprendido e compartilhado em contextos informais e cotidianos de comunicação, nos quais se incluem a família, a rua e afins. Em outras palavras, a cultura partilhada entre as pessoas de forma “horizontalizada”, fora dos meios institucionalizados, possui uma orientação mais restrita, pelo fato de caracterizar uma comunicação com significado mais relativo ao contexto específico onde ocorre a comunicação.

Por sua vez, para ir mais a fundo acerca dos processos que atingem a escola, tem-se como aspecto fundamental a recontextualização. Esta consiste em um processo que perpassa as diferentes etapas de produção do discurso pedagógico e tem a ver com a realocação dos textos sujeitos à transformação pedagógica em outros contextos, e com a reconstrução dos seus diferentes sentidos, mudando seu foco para atender as necessidades formativas. Nesse sentido, os códigos, por exemplo, são reinterpretados na prática docente a depender dos contextos em que a escola está inserida. Além disso, a recontextualização será importante para compreender os processos que incidem sobre o as escolhas feitas em sala de aula. Em outras palavras:

Nesse processo de deslocação e realocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários. É preciso refinar esse conceito sobre o princípio que constitui o discurso pedagógico. Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos (Bernstein, 1996, p. 259).

Ao abordar esses sujeitos imaginários o autor chama a atenção ao fato de que os saberes escolares sempre envolvem a formação de pessoas, processo esse dirigido por princípios de regulação que se produzem em diferentes campos de recontextualização dos discursos sujeitos à transformação pedagógica. Dentre esses campos, destacam-se o Campo Recontextualizador Oficial (CRO), que se refere a quem produz os textos escolares formais em organismos de escala nacional ou regional, em

outras palavras, os documentos a serem observados, entendidos como o currículo oficial, e o Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP), responsável pela produção dos referidos textos no espaço da escola.

Sob essa ótica, é possível afirmar que quem é responsável por promover a recontextualização do discurso pedagógico produzido no CRO para o CRP é o professor, ao realizar o gerenciamento do CRP, entendido como a sala de aula e demais espaços didáticos da escola. Nessa perspectiva, ele reinterpreta o Discurso Pedagógico Oficial (DPO), ou currículo oficial, e produz o chamado Discurso Pedagógico da Reprodução (DPR), entendido como o currículo trabalhado pelo docente na escola.

Em vista disso, no CRP é onde ocorre a transmissão do DPR expresso pela relação DI/DR, em que DI é o Discurso Instrucional, concebido como saber disciplinar, e DR é o Discurso Regulativo, voltado ao controle de comportamentos e atitudes dos estudantes na escola. Esses, por sua vez, sofrem influência do contexto no qual são realizados, bem como dos atores sociais (sendo aqui os estudantes) envolvidos no processo.

Nessa relação DI/DR, em que se necessita atender os objetivos formativos da escola, DR tende a ser sempre preponderante sobre o DI, devido ao fato de que a escola está, sobretudo, comprometida com um projeto intencional de formação. Além disso, as diferentes relações, presenças e ausências de DIs e DRs na escola, estabelecem diferentes discursos e práticas, visto que têm a ver com os objetivos da escola de “formar sujeitos” de acordo com os princípios que regem a organização da escola. Como dito, portanto, no contexto escolar os DIs sempre estarão embutidos no interior de DRs, a fim de se buscar, por meio das instruções, a formação de pessoas que entendam o mundo e sejam competentes do ponto de vista técnico, mas também, sejam tolerantes, exerçam sua cidadania e tenham uma postura de cuidado consigo mesmos e com os outros.

Partindo dessa perspectiva, em linhas gerais, Bernstein (1996; 1999) enxerga o currículo como um artefato que sintetiza saberes disciplinares instrucionais (conteúdo das disciplinas), intencionalidades formativas, valores e expectativas que o dispositivo pedagógico possui sobre quem

o acessa. Em outras palavras, o currículo, para Bernstein (1996; 1999) está diretamente ligado à transformação e à reprodução cultural, por carregar componentes que vão além dos meros documentos oficiais.

Para melhor compreender a sua noção acerca de currículo, ele indica que a sua realização ocorre basicamente por três sistemas de mensagens: o *currículo*, a *pedagogia* e a *avaliação*. Segundo Bernstein (1996; 1999), o currículo vai definir o que conta como conhecimento válido, indo ao encontro do que diz Sacristán (1995), dizendo respeito ao “o que” será ensinado pela escola. A pedagogia, por sua vez, representa o “como” será ensinado, definindo o que conta como transmissão válida do conhecimento escolar. Já a avaliação se refere ao que conta como “realização válida”, ou seja, ao que se espera que o estudante faça a partir do que lhe foi ensinado (Silva, 2019).

Todavia, em sua sociologia da educação, Bernstein se preocupa mais “com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo” (Silva, 2019, p. 71) do que com o conteúdo ou o *porquê* de tal saber estar organizado de uma determinada forma. Mesmo não excluindo tais preocupações, concentra-se sobre a busca de entendimento sobre como o currículo está estruturalmente organizado. Além disso, ele distingue alguns tipos de currículos, destacando-se o “currículo tipo coleção” e o “currículo integrado”. No primeiro, os campos e áreas de conhecimento são mantidos fortemente isolados/separados, sem quaisquer diálogos. Já no segundo, as distinções entre os campos e áreas do conhecimento são muito menos nítidas. Desse modo, a organização curricular que acaba subordinando todas as áreas a partir de um princípio mais ou menos único.

A partir dessa distinção entre currículos, Bernstein sugere os conceitos de “classificação” e “enquadramento” para se buscar compreender a estruturação dos discursos pedagógicos. A classificação, de acordo com Bernstein (1996) e Moraes e Neves (2007), se refere ao “grau de manutenção de fronteiras entre categorias” (estudantes, professores, espaços, escola, família, conteúdos etc.). Quando existe uma nítida separação entre as categorias e uma forte hierarquia entre elas, em que cada uma possui um conjunto de regras/estatuto específicos, um poder,

tem-se uma classificação forte. Entretanto, quando essas fronteiras entre as categorias são muito sutis, tem-se uma classificação fraca. Um currículo considerado “tradicional”, marcado pela delimitação das disciplinas acadêmicas, teria uma classificação considerada forte, enquanto um currículo interdisciplinar, por exemplo, estaria dentro de uma classificação considerada “fraca”.

O enquadramento, por sua vez, se refere aos mecanismos de controle e às relações que se processam entre e dentro das categorias. Ele é considerado forte quando as categorias com maior estatuto exercem maior controle nessas relações. Por outro lado, o enquadramento é fraco quando o inverso acontece, e, assim, as categorias com menor estatuto possuem um papel mais ativo no controle das relações. No caso da sala de aula, um professor que está mais próximo do estudante, sem que haja uma demarcação exacerbada de autoridade entre os papéis de estudantes e professores, tem-se um enquadramento considerado fraco. Já em um contexto em que o professor, de forma explícita, exerce o controle sobre as escolhas pedagógicas e sobre os comportamentos e é visto como alguém acima do estudante diante de um padrão de controle dos comportamentos e posturas em que há o distanciamento entre o professor e o estudante, de forma hierarquizada em que apenas o professor tem o status de possuidor do conhecimento, há nessas relações um enquadramento forte.

Essas noções de classificação e enquadramento trazem consigo, também, dois aspectos importantes conectados na teoria de Basil Bernstein e que já foram citados acima: poder e controle. A noção de poder para Bernstein não vem apenas como algo das esferas superiores, ela está presente em todo o modelo do discurso pedagógico. Além disso, a noção de poder presente em Bernstein não compreende algo que distorce o currículo, mas sim, ao questionamento sobre “como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a diferentes princípios de poder e controle” (Silva, 2019, p. 72). De acordo com Silva (2019), o poder está ligado diretamente à classificação, sendo ela uma expressão de poder. Dessa forma, compreendendo o que é legítimo ou não é para estar no currículo, o que pode ou não pode ser dito e validado. Já a no-

ção de controle está diretamente ligada “ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo, ao espaço de transmissão” (Silva, 2019, p. 73).

Essas noções influem sobre a pedagogia e a avaliação pois, na visão de Bernstein, não se pode separar esses pilares do processo da construção curricular. Segundo Silva (2019), a pedagogia está diretamente ligada à questão da transmissão, em como o conhecimento é transmitido aos estudantes, sendo algo que independe da forma como o currículo é organizado, se é classificado de forma forte ou fraca. A partir dessa perspectiva, Silva (2019, p. 72) coloca que “o estudante pode ter maior ou menor controle sobre o ritmo de transmissão. Os objetivos a serem atingidos podem ser mais ou menos explícitos. A divisão do espaço pode ser mais ou menos rígida. Os critérios de avaliação podem ser mais ou menos explícitos”.

Tendo em vista esses aspectos e levando em conta os mais diversos contextos sociais nos quais os estudantes estão presentes, um currículo aplicado a partir de uma determinada abordagem pode corroborar em maior ou menor grau na distribuição dos papéis sociais, manifestado no que Bernstein chama de “pedagogias invisíveis”, sendo algo próximo ao que se chama de currículo real proposto por Sacristán (1995). Por meio dessas pedagogias não há a construção do que Michael Young chama de “conhecimento poderoso”, aquele capaz de libertar os sujeitos e empoderá-los no contexto social, em detrimento do chamado conhecimento dos poderosos, “aquele definido por quem detém o conhecimento” (Young, 2007, p. 1294), ou seja, é imposto pelos detentores do poder, seja político e/ou econômico.

Da relação com o saber ao Modelo do Discurso Pedagógico

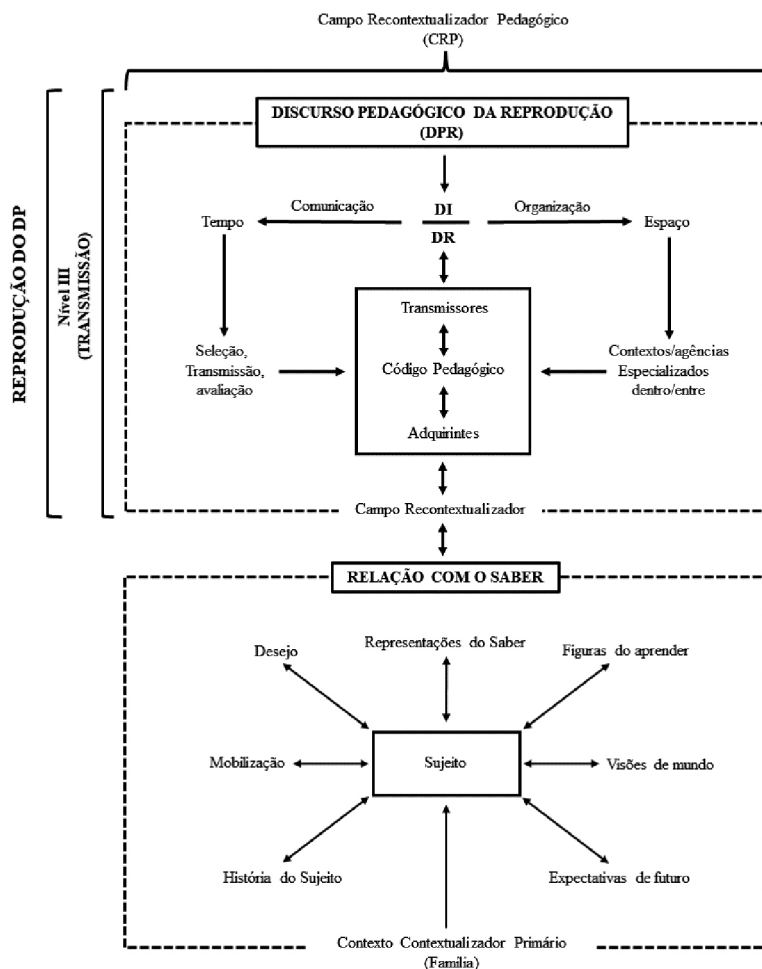
Ao longo deste ensaio, foi possível ver importantes elementos teóricos de Charlot e Bernstein, entre os quais aqui se sugere um grau de aproximação que pode ser capaz de fornecer subsídios para a compreensão da questão que se coloca na pesquisa da qual este ensaio compõe sua fundamentação teórica. Na pesquisa, pretende-se compreender como as percepções dos professores sobre a relação com o saber dos estudantes

pode interferir em seu processo de escolha na reelaboração dos currículos na escola. A articulação entre tais teorias, conforme sintetiza-se no esquema a seguir, busca se constituir num quadro de análise categorial que permita captar com complexidade suficiente as nuances do fenômeno a ser estudado.

A partir do esquema, demonstra-se o empreendimento de se estabelecer essa relação entre as duas teorias, buscando trazer um pouco mais do sujeito e dar maior destaque para análise dos discursos pedagógicos, a fim de melhor compreender os processos que ocorrem no Contexto Contextualizador Primário e que incidem sobre o Campo Recontextualizador Pedagógico. Basil Bernstein (1996; 1999), a partir do modelo do discurso pedagógico, busca a partir de toda a produção do discurso pedagógico, oferecer ferramentas para compreender o que ocorre em sala de aula em todos os seus processos, utilizando-se da ideia dos códigos para analisar as escolhas dos docentes com relação ao currículo trabalhado em sala de aula. Por outro lado, Charlot (1996; 2000) é centrado nos indivíduos, seus respectivos contextos e nas influências sobre a relação com o saber.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que os respectivos autores se complementam quando se busca de entender a força dos contextos na conformação dos currículos escolares. Dessa forma, Charlot auxilia no fornecimento de subsídios para compreender melhor os processos que ocorrem no Contexto Contextualizador Primário, observando o estudante que está na escola, ao estabelecer uma sociologia centrada no sujeito sob a égide do que ele chama de relação com o saber. No seu entendimento, pelo fato dela só existir enquanto uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, estruturando-se como um componente essencialmente subjetivo em uma simbiose entre sujeito e saber, é possível aprofundar-se para compreender quem é o sujeito que está nos processos educativos e refletir, a partir disso, sua influência na prática pedagógica e na produção dos currículos na escola.

Figura 1 - Intersecções entre as teorias de Bernstein e Charlot



Fonte: Prado e Stefenon (2021).

Em seu ideário, o autor sugere essa explicação que cofere o caráter da relação com o saber e que compreende que a visão de mundo dos estudantes auxilia-os na construção de um sistema de valores para a compreensão do papel da escola em sua vida. Esse sistema de valores que constrói a relação com o saber age de forma dialética entre os seus componentes, fortemente ligados entre si. Desse modo, faz-se importante entender que um estudante está inserido em um determinado contexto

e está em movimento, no qual constantemente constrói uma história e uma identidade por meio de suas interações com o mundo, consigo mesmo e com os outros, recebendo estímulos em maior ou menor grau.

Nesse circuito das aprendizagens, um estudante pode se mobilizar nas atividades de estudos por um desejo de aprender pelo fato de ser algo importante para si, por buscar um papel social de maior destaque ou simplesmente por querer agradar os pais para não ter consequências negativas em sua vida pessoal. São diversas as razões que podem fazê-lo querer buscar o conhecimento e mobilizar-se nas atividades escolares. Por isso, a relação com o saber constitui esse complexo artefato socio-cultural que pode contribuir para a compreensão sobre quem é o sujeito da relação com o saber, confrontando-se uma perspectiva determinística em que o contexto de origem age necessariamente ditando toda a trajetória e o desempenho escolar do estudante, uma vez que, mesmo que existam estudantes pertencentes a um mesmo contexto sociogeográfico, suas experiências na escola nem sempre ocorrerão da mesma forma.

Neste sentido, o professor ao realizar a gestão de sala de aula pode oferecer em maior ou menor grau ferramentas para esse estudante se mobilizar nas atividades em sala de aula na construção curricular. O docente precisa ter em mente que está em um determinado contexto, ao mesmo tempo que precisa entender que cada estudante possui suas expectativas, interesses e valores acerca do conhecimento escolar. Assim, a recontextualização mostra-se com um papel de suma importância, pois vai ser a reinterpretação do discurso pedagógico para onde o sujeito está inserido, ganhando novas nuances e diferentes formas de trabalhar.

Diante disso, ao conhecer quem é o seu estudante e o contexto no qual ele está inserido, novos currículos são criados e fundamentados em diferentes pedagogias e avaliação. Em outras palavras, a depender de onde a escola está inserida e conhecendo os diferentes sujeitos, novas práticas educativas são realizadas, as quais também influenciam diretamente nos códigos pedagógicos trabalhados em sala de aula e nas configurações de DI/DR. A depender do contexto, a partir de sua percepção acerca da relação com o saber que os estudantes possuem, a prática docente pode ter a predominância de saberes disciplinares (DI), que são capazes de mobilizar o pensamento dos estudantes por conceitos e levá-los a um co-

nhhecimento poderoso, fundamentados por códigos elaborados. Ou ainda ter a predominância de discursos regulativos, de ordem moral e comportamental (DR), em detrimento do conhecimento. Com isso, a ideia de avaliação também acaba ganhando diversos significados, muitas vezes ganhando apenas um significado “numérico”, e não como processo contínuo de diagnóstico e que auxilia no aperfeiçoamento da prática docente.

Nesse circuito de aprendizagens, a sala de aula, a partir das reflexões dos autores, ganha uma complexidade imensa, uma vez que se fazem presentes na escola diferentes sujeitos, com as suas próprias identidades, vindos dos mais diversos contextos, possuindo as suas histórias particulares e carregando consigo um conjunto próprio de códigos e repertórios de comunicação. Entende-se aqui como sujeitos não apenas os estudantes, mas também o docente, visto que todos estão presentes no movimento da relação com o saber e no modelo do discurso pedagógico. Com isso, o trabalho docente na mediação do conhecimento ganha diversas nuances, principalmente por envolver diversos atores e lidar com tantas expectativas diferentes, complexificando a aproximação entre a cultura da escola e a cultura do estudante.

A partir dos aspectos teóricos aqui trazidos, pode-se destacar, de acordo com Prado e Stefenon (2021) que

[...] tanto Bernstein quanto Charlot parecem concentrar-se sobre as tensões e contradições existentes entre os diferentes circuitos de expectativas que envolvem a presença dos estudantes na escola. Essas, por sua vez, constroem-se em função das posições ocupadas pelos sujeitos no espectro das relações de classe, que se expressam e refletem condições espaciais relacionadas à sua própria experiência, evidenciando assim uma importante dimensão sociológica presente nas proposições dos referidos autores (Prado; Stefenon, 2021, p. 138).

A partir de suas contribuições, é possível afirmar que Bernstein e Charlot possuem importantes convergências teóricas que auxiliam na compreensão dos currículos realizados no âmbito da sala de aula. Bernstein centra-se nos processos e nas relações que estruturam o discurso pedagógico, por meio das noções de código, DI/DR e a recontextualização,

enquanto Charlot busca compreender como a subjetividade individual e a posição dos sujeitos no espectro das relações de classe influencia a relação com o saber dos estudantes com a escola. Desse modo, tendo em vista essas interseções, sustenta-se aqui que a aproximação entre Charlot e Bernstein é capaz de fornecer subsídios para a delimitação de categorias de análise que busquem dar conta da amplitude dos contextos e experiências dos estudantes na construção dos currículos na escola.

Considerações finais

Os contextos escolares em que os currículos se realizam compõem uma importante dimensão de estruturação dos discursos pedagógicos. Como sugerem os autores que fundamentam a análise aqui empreendida, as expectativas sobre o próprio futuro, os desejos e as relações com o saber derivados da posição dos sujeitos e de suas famílias no espectro das relações sociais de classe parecem atuar sobre as escolhas dos professores, interferindo na prática pedagógica.

Esses elementos tendem a definir um conjunto de percepções e relações que definem e são definidos pelos itinerários geográficos e sociais dos sujeitos. Nesse ponto é que destacamos o potencial de elaboração daquilo que, preliminarmente, estamos chamando de “Geografias do Currículo”. Essa noção tende a incorporar a ideia de que há um conjunto de elementos que se projetam sobre o currículo, que deriva de uma possível contextualidade espacial, formada pela densidade e/ou distribuição de capital, recursos discursivos, expectativas de futuro, itinerários sociais, dentre outros elementos ligados à posicionalidade dos sujeitos no mundo.

Espera-se que a pesquisa em andamento possa oferecer respostas sobre essa questão, ou ainda, um conjunto de dados e informações que permitam a elaboração mais consistente dessa ideia. Além disso, espera-se também compreender melhor essa geografia das escolas, que inclui as origens culturais e posições sociais dos estudantes, e como ela interfere nesse processo de construção dos discursos pedagógicos. Em outras palavras, pretende-se investir na compreensão dessas geografias a fim de que se possa levantar questões capazes de subsidiar a construção de

currículos pertinentes às diferentes realidades e engajados na mitigação das desigualdades de acesso ao mundo e aos saberes historicamente construídos sobre ele.

Referências

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. Vertical and horizontal discourse: An essay. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, p. 73-79, 1979 (3. ed., 2001).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2. Ponta Grossa: UEPG, 2007.


PRADO, P. J.; STEFENON, D. L. A escola e a força dos contextos: um debate sobre desigualdades educacionais. In: CARDOZO, P. F. *et al.* (Org.). **Práticas e saberes pedagógicos: dimensões da educação brasileira**. Guarapuava: Apprehendere, p. 131-137, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.



Currículo escolar e o ensino de Geografia na escola: mudanças a partir das reformas curriculares propostas na BNCC e no novo Ensino Médio

Carina Copatti

No momento atual vivenciado no Brasil, a educação pública tem sido tema de debates e vem se tornando cada vez mais um campo de disputas a partir de modelos e perspectivas distintas, evidenciando, de um lado, um modelo de educação pautado na humanização dos processos formativos, buscando uma formação cidadã que preze por justiça social. De outro lado, há um modelo educacional que avança sob uma proposta pragmática, tendo como centralidade uma formação para o mercado de trabalho, a partir de processos que reiteram a individualização nos processos formativos.

Tal dualidade se evidencia diante de um contexto de reformas curriculares que limitam o acesso a conteúdos considerados essenciais para a formação integral dos sujeitos, dentre eles os conhecimentos da área de ciências humanas, da qual faz parte a Geografia enquanto componente curricular e ciência que é extremamente necessária para construir modos de leitura de mundo que contribuam para que os sujeitos percebam-se como parte das interações sociedade-natureza, de suas transformações e dos problemas decorrentes de tais dinâmicas.

Diante disso, o objetivo deste texto é refletir sobre a Geografia no currículo escolar no contexto das reformas curriculares recentes e dos seus impactos na formação dos estudantes na educação básica.

Este texto constitui-se de uma análise teórico-conceitual, cuja perspectiva se atém a abordar especialmente as mudanças evidenciadas a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio, movimentos que têm impactado o currículo escolar e a própria Geografia. Há, portanto, a seguinte questão basilar: de que maneira as reformas curriculares impactam a Geografia escolar e quais as implicações para a formação integral e cidadã?

Para procurar respondê-la, o presente texto organiza-se em três partes, sendo a primeira pautada no currículo e nas recentes reformas realizadas por meio de políticas oriundas da aprovação de leis, decretos e normativas. No segundo momento, debater sobre educação, currículo e padronização de processos educativos, a partir da defesa de uma formação integral e cidadã e, por fim, pensar a Geografia escolar e sua importância na formação humanizada e cidadã, em defesa da sensibilização dos sujeitos em busca de justiça social.

O currículo escolar e as reformas recentes curriculares propostas na BNCC e no Novo Ensino Médio

Para que seja possível discorrer sobre as reformas curriculares realizadas recentemente no Brasil são necessários dois movimentos: o primeiro, de compreensão das transformações evidenciadas na sociedade, sob o modelo capitalista e a partir da expansão da racionalidade neoliberal. O segundo movimento, com base nas influências dessa racionalidade na educação, à medida que vêm sendo realizadas mudanças nas escolas, via reformas curriculares, cuja narrativa trata de “melhorar” os processos formativos sob objetivos, procedimentos e resultados traçados por determinados grupos, grande parte deles ligados ao mercado financeiro.

Callai (2013) salienta que as mudanças, cada vez mais profundas e rápidas, exigem o entendimento do processo e a compreensão de que se deve entender as transformações do mundo e atuar nele. Considera, também, a transformação da escola, do ensino e da aprendizagem, que constituem os aspectos relacionados ao movimento da construção do conhecimento, para responder questões do mundo da vida. Diante disso, temos

o compromisso de avançar em debates sobre a educação e as perspectivas de currículo e de suas reformas em voga no contexto recente, transformando de maneira significativa as escolas públicas do país.

Currículo pode ser entendido como arranjo de matérias ou elenco de disciplinas e conteúdos. No campo pedagógico, possui várias definições. Para Moreira e Candau (2007, p. 17-18):

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

O currículo, é, portanto, passível de transformações ao longo do tempo, surgindo, inclusive, diferentes concepções que por vezes se complementam ou se diferenciam entre si. Pode ser considerado como um conjunto de estratégias pelas quais se pode promover o processo educativo. Não é, portanto, apenas o conjunto de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, envolve objetivos a serem alcançados, a definição teórica que permeia sua constituição, a forma como será conduzido o processo educativo a partir de temas, conteúdos, formas de avaliação e procedimentos, dentre outros.

Amadio, Opertti e Tedesco (2014), consideram o currículo como:

Conjunto de planes y programas de estudio organizados por disciplinas, sino y sobre todo como el producto de un proceso orientado a definir cuáles son los conocimientos indispensables, las capacidades esenciales y los valores

más importantes que la escuela tiene que privilegiar y cuáles son en efecto los aprendizajes fundamentales que es necesario asegurar a fin que las nuevas generaciones estén efectivamente preparadas a vivir en la sociedad que se aspira construir.

A construção de um currículo relacionado com a vida dos estudantes e comprometido com a ciência constitui-se como necessidade, à medida que contribui para uma formação integral. Porém é, ainda, um processo desafiador. Para Saviani (2009), o desafio maior está na articulação da estrutura que envolve a educação escolar, superando a ênfase dada pelos currículos escolares ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, recuperando a ligação entre os aspectos que caracterizam o ato docente, ou seja, evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis. A concepção de currículo, nesse sentido, pode ser pensada numa dimensão de escola que (re)signifique as vivências com base no conhecimento historicamente acumulado, tecendo críticas ao modelo tradicional de escola e de currículo, que reverberam em um modelo de sociedade que mantém o *status quo*.

O currículo, embora não constitua apenas o conjunto de temas e conteúdos a serem trabalhados no processo de ensino e aprendizagem, vem sendo assim considerado por muitos profissionais na educação básica. Essa ideia nos leva à defesa da necessidade de debatermos sobre o que se entende por currículo e qual o seu sentido no trabalho dos professores e como contributo às transformações sociais. Sendo assim, Sacristán (1998, p. 102) considera que:

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas.

Se o currículo é uma construção histórica, é permeado por diferentes disputas, sob um jogo de forças que é desigual, contemplando, portanto, perspectivas e objetivos distintos entre si. Conforme Amadio, Opertti e Tedesco (2014):

El currículo no puede abarcar todo lo que es preciso aprender en los planos personal, social, profesional, ético y cultural. No hay algo sustancialmente nuevo en este proceso – político y social, más que técnico – de selección y legitimación que se lleva a cabo desde los sistemas educativos nacionales. Lo nuevo: son las profundas y rápidas transformaciones que están afectando a nuestras sociedades, y los dilemas y las tensiones que se han acumulado en la búsqueda de un acuerdo político y social sobre qué, para qué y cómo educar para responder eficazmente a las expectativas y demandas de los jóvenes y de los diversos sectores sociales en un siglo caracterizado por las incertidumbres y la celeridad de los cambios.

No entanto, chamamos a atenção para a ideia de atendimento às demandas dos jovens, isso porque as reformas curriculares recentemente aprovadas no Brasil, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, mesmo utilizam-se dessa premissa, têm feito com que, na grande maioria das escolas públicas, os estudantes não tenham de fato a possibilidade de fazer escolhas democráticas, alinhadas aos seus interesses e necessidades. Conforme Fávero, Centenaro e Bukowski (2021, p. 1691), a BNCC contempla um texto plural, constituído de forma democrática e colaborativa. Porém, ao delinear o processo de elaboração e implementação, identifica-se uma verticalização e uma centralização, pois se constituiu por meio de um plano de orientação e monitoramento. Assim, ao “desconsiderar as necessidades, peculiaridades e dificuldades contextuais das escolas, além de desvalorizar o docente como profissional intelectual e induzir uma padronização no processo formativo, a Base não condiz com os argumentos delineados pelos autores que justificam a sua pertinência”.

A proposta apresentada pela BNCC, por meio dos itinerários formativos e disciplinas eletivas, restringe o acesso dos jovens estudantes

a uma fração do conhecimento das ciências que compõe o currículo escolar, dando maior ênfase àquelas ligadas ao mercado.

Ao analisar a BNCC do ensino médio (BNCCEM) disponibilizada em abril de 2018, Silva (2018, p. 11) destaca sua ênfase em um conjunto de competências gerais e específicas para cada área/disciplina.

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biologistica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia.

Diante disso, a BNCC e a proposta do Novo Ensino Médio apresentam uma ideia de currículo escolar mais democrático, porém, a ênfase se dá sobre uma formação pragmática, cuja proposta de “escolha” dos jovens acaba sendo um processo restrito e que, nas realidades distintas, não são efetivadas. Nesse sentido, o conjunto de componentes curriculares que tiveram seu quantitativo de horas no currículo reduzidos tem trazido perdas significativas na formação crítica dos estudantes e como possibilidade para uma cidadania plena. Um processo formativo pragmático e utilitarista contribui, em grande medida, para a formação de cidadãos para o consumo.

Santos (1997) nos alerta sobre o processo pelo qual os cidadãos passaram a ser transformados em consumidores, a partir de uma cidadania mutilada.

Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns do que para outros. Cidadania

mutilada nas oportunidades de promoção. Cidadania mutilada na circulação. Esse famoso direito de ir e vir, que alguns nem imaginam existir, mas que na realidade é tolhido para uma parte significativa da população. Cidadania mutilada na educação. Quem por acaso passeou ou permaneceu na maior universidade deste estado e deste país, a USP, não tem nenhuma dúvida de que ela não é uma universidade para negros. É na saúde também, já que tratar da saúde num país onde a medicina é elitista e os médicos se comportam como elitistas, supõe frequentemente o apelo às relações [...]. E o que dizer dos novos direitos, que a evolução técnica contemporânea sugere, como direito à imagem e ao livre exercício da individualidade? E o que dizer também do comportamento da polícia e da justiça, que escolhem como tratar as pessoas em função do que elas parecem ser (Santos, 1997, p. 134).

Nega-se, assim, não apenas direitos sociais, políticos e civis essenciais à vivência no mundo, mas a possibilidade de construir-se na intercomunicação ativa, compreensiva e consciente com os demais sujeitos, tecendo proposições e atuando na tomada de decisões.

O contexto evidenciado sob uma racionalidade neoliberal mostra o processo pelo qual os sujeitos deixam de constituir-se como cidadãos e são gradativamente transformados em consumidores, cujo movimento que se pretende é que exerçam seu trabalho, vendendo sua mão de obra com direitos cada vez mais fragilizados. Essa situação, ainda mais latente com a aceleração dos processos de globalização e a crise econômica, social e política vivida no Brasil, coloca para as escolas desafios ainda maiores. No entanto, sabemos que muitas dessas instituições não se veem como centrais diante destes desafios, tendo em vista que, por vezes, os professores e demais membros das equipes escolares não atuam como agentes emancipadores, de modo a contribuir para transformar a sociedade e os sujeitos que nela vivem.

Amadio, Opertti e Tedesco (2014) enfatizam que “vivimos en un contexto saturados de informaciones y a la vez asistimos a un proceso de explosión de conocimientos sin precedentes asociado a su banalización en términos de acceso gracias a las tecnologías de la información y la comunicación”. Também, que “las sociedades enfrentan cuestiones

muchos difíciles de resolver acerca del futuro y la sustentabilidad de los actuales patrones de producción y consumo, incluyendo el rol que debe tener la educación en la formación integral de los ciudadanos del mañana". Diante disso, os desafios são inúmeros e, no que tange ao currículo escolar e ao desenvolvimento dos conteúdos escolares, é preciso dar sentido aos conhecimentos e deixar nítido aos estudantes que existem diferenças entre informação e a construção sistematizada de conhecimentos, dos quais originaram-se os conteúdos escolares que constituem o currículo. Entretanto, apesar da importância deste debate, a problematização que se quer fazer sobre a afirmação dos autores é principalmente sobre a ideia de formar cidadãos para amanhã, um amanhã que pode não chegar, por diversos motivos, dentre eles a devastação e o esgotamento dos recursos essenciais para a vida humana.

Existir no mundo requer que se vá além de uma perspectiva de formação para o futuro e sob um formato idealizado/padronizado de jovens que saibam operar com determinadas habilidades e competências voltadas essencialmente à manutenção de um modelo de sociedade que é extremamente desigual e nocivo. Portanto, a definição do currículo escolar precisa ser campo de luta dos docentes por maior atuação e pela manutenção de conhecimentos que são essenciais para uma leitura de mundo crítica e conscientizadora, movimento que requer que se questione a restrição dos conhecimentos escolares a um modelo utilitarista, sob o qual torna-se ainda mais difícil uma formação consciente e voltada para as necessárias e urgentes transformações sociais.

Moreira e Candau (2007) salientam que o papel do educador no processo curricular é fundamental, pois é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Diante disso, como os professores têm concebido as políticas de currículo é um tema que precisa ser pesquisado e compreendido. Demanda reconhecer as concepções e teorias de currículo que se articulam aos modos de construir e conduzir a docência, além de ter conhecimento da legislação e das políticas que delineiam a educação, especialmente no atual contexto em que se põe em evidência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio.

Essa consciência necessária entre os professores nos remete novamente às proposições de Sacristán (1998, p. 105), quando aponta, dentre

os elementos do currículo, a ideia de que o currículo é, em parte, moldado pelos professores. Segundo o autor:

O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc. Independentemente do papel que consideramos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução. Os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá consequências importantes para a prática.

Além deste, Sacristán (1998) destaca o currículo em ação, o qual é guiado pelos esquemas teóricos e práticos do professor que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, trazendo o significado real das propostas pedagógicas. Nesse sentido, coexistem na dinâmica das escolas os movimentos realizados pelos professores na interação com o currículo e a cultura escolar, as definições existentes nas políticas educacionais e em seus documentos e os desdobramentos destes processos no cotidiano em que se dá esse processo.

No entanto, a partir das reformas recentes nas políticas de currículo, tem se tornado mais explícito um modelo de definição e de orientação curricular cuja centralidade se dá na proposição de “modos de fazer” padronizados aos professores dos diversos contextos do país, demarcando um modelo pragmático, cuja perspectiva limita a autonomia das escolas na construção de processos democráticos. No cotidiano das escolas, um dos processos vem sendo a mensuração do conhecimento por vias quantificáveis, produzida a partir da padronização dos currículos escolares e das práticas derivadas destas propostas. Silva (2018, p. 11) reitera que “a centralidade da noção de competências no currículo, es-

pecialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma ‘formação administrada’, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle”.

A construção de uma base comum está prevista desde a Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, mas começou a ser debatida de forma mais ampla em 2014 (Copatti; Callai, 2022). A proposta iniciada naquele ano foi reestruturada nos anos seguintes em meio à mudança de governo, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer. Nessa fase, o documento trouxe à tona um modelo de orientação curricular regulador, com ênfase no protagonismo e na definição do próprio projeto de vida, ampliando uma perspectiva individualista.

A proposição da BNCC e do Novo Ensino Médio avançam no sentido de diminuir no currículo escolar a presença do conjunto de áreas do conhecimento, agrupando-as e produzindo, portanto, espaços para a inserção de componentes que, em sua grande maioria, restringem-se a uma formação pragmática.

Mesmo considerando as fragilidades das reformas aprovadas no contexto dos anos 2017-2018, entendemos a importância de reconhecer possibilidades por dentro dos documentos, ou seja, de construir resistências e lutar pela construção de uma consciência crítica dos docentes na análise e na atuação autônoma na relação com estes documentos. Sobre isso, consideramos que:

Com relação à dimensão das políticas educacionais, no âmbito das mudanças atuais, percebe-se que, ao mesmo tempo que existem críticas à BNCC por ser um documento normativo, de certo modo impositivo, ele também conduz a um movimento de reestruturação da docência, de repensar a organização, o planejamento. Ao convocar os professores para a redefinição dos currículos das escolas, contribui para que sejam aprofundados conhecimentos sobre esses documentos, sobre o currículo e para que sejam consideradas de forma mais cuidadosa as peculiaridades locais que possam ser inseridas na parte diversificada do currículo (Copatti; Callai, 2022, p. 183).

Essa ideia, portanto, se organiza na defesa da autonomia da escola e dos docentes na proposição, construção e reformulação do currículo escolar, o que demanda conhecer a legislação vigente, o conteúdo científico, a dimensão pedagógica e os processos inerentes à cultura escolar.

Uma política de currículo que propõe um projeto único, conforme evidencia Sacristán (1998), torna-se via direta de formação de professores a partir de “orientações” metodológicas gerais e acaba não regulando apenas as avaliações, mas também implementando técnicas de avaliação a serem realizadas. Esse processo, já destacado na década de 1990 pelo autor, é o que se evidencia na proposta da BNCC e que, no contexto da Geografia Escolar, tem moldado formatos a serem utilizados pelos docentes. Isso fica nítido a partir das propostas dos livros didáticos, construídas com base na BNCC, trazendo orientações ao professor de como proceder para desenvolver habilidades e competências.

A regulação, conforme o autor, se expressa na atuação evidenciada pelo interesse político de controle, o qual reverbera em controle ideológico, técnico e/ou administrativo na ordenação do sistema educativo. Essa ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influenciar a própria cultura, mas também “controlar” a ordem social e econômica. Sacristán (1998) destaca, ainda, que podemos encontrar graus e modalidades diferentes de intervenção, de acordo com a época e com modelos políticos, gerando consequências diversas e distintas sobre o funcionamento de todo o sistema.

No entanto, consideramos que o currículo, sendo um objeto social, histórico e cultural, possui peculiaridades inerentes ao sistema educativo no qual se constitui e conforme os sujeitos envolvidos na sua proposição. Por isso, precisa ser considerado em suas especificidades em dado momento histórico, demonstrando um movimento implicado entre a definição política, os contextos culturais e sociais da instituição a que se vincula. Tais processos interagem e, de acordo com os atores e grupos envolvidos, geram situações por vezes conflitantes.

Educação, currículo escolar e padronização dos processos: desafios para uma formação integral e cidadã

Na escola, ainda hoje prevalece uma concepção de currículo voltado a uma formação pragmática, com desafios para a construção de um currículo que de fato contribua a uma formação integral e para o exercício pleno da cidadania. Tal modelo foi acentuado com as reformas curriculares recentes realizadas no contexto brasileiro, como já mencionado, de modo específico nas redes de ensino público e de maneira mais expressiva no ensino médio, a partir da proposição de itinerários formativos e da definição de estudos por grandes áreas do conhecimento, retirando, por exemplo, parte da carga horária da Geografia.

Existem, também, desafios na relação entre conteúdos de currículo e processos de avaliação, pautando o processo na mensuração dos resultados, alinhados a exigências de organismos internacionais, cujas propostas visam responder a anseios econômicos. Nisso se reduz o papel dos conteúdos escolares à preparação para o mercado de trabalho, sob um modelo competitivo, cujos parâmetros são sempre os países desenvolvidos. Diante disso, a busca por um patamar de “qualidade” com base em países com melhores condições sociais e econômicas torna-se bastante difícil (ou impossível) para realidades tão diversas e distintas como as dos países menos desenvolvidos, a maioria deles explorados no processo de colonização.

Sobre as avaliações padronizadas, Amadio, Operti e Tedesco (2014, s/n) afirmam que:

Los resultados de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional e internacional en un número muy limitado de áreas curriculares (principalmente lenguaje, matemáticas y ciencias) se interpretan a la luz de esas exigencias y se están transformando en el principal indicador de ‘calidad’ (a veces asociado a la ‘competitividad’) que se utiliza para justificar reformas sin duda necesarias. Se sugiere además que los resultados de las evaluaciones – por cierto con frecuencia por debajo de las expectativas y a veces francamente desalentadores – indican una ‘crisis mundial del aprendizaje’, aunque parece temerario suponer que la capacidad de

aprendizaje de los seres humanos esté en crisis. [...] Las modalidades de formación y de desarrollo profesional de los docentes, así como su rol tradicional, se encuentran frecuentemente en el centro de las críticas y se nota una desconfianza creciente hacia su profesionalismo.

Essas situações demonstram de forma ainda mais espantosa a crescente culpabilização de professores com relação aos indicadores educacionais, retirando do Estado e dos agentes a ele ligados a tarefa e o compromisso de manter recursos financeiros, estruturais, pedagógicos, dentre outros que são essenciais para a qualidade dos processos educativos e, consequentemente, para uma formação plena, cuja perspectiva seja a da formação de seres humanos para atuarem no mundo de forma cidadã. Nesse sentido, o reconhecimento das diversidades sociais, culturais, espaciais, requer também que o currículo seja diverso e atenda as realidades dos diferentes contextos vivenciados no país, o que põe em questão a existência de um modelo padronizado de currículo, construído e reiterado sob uma base comum que dá ênfase a habilidades e competências.

Sobre essa situação, Amadio, Operti e Tedesco (2014) consideram que existem numerosas propostas e marcos de referência de competências que utilizam um vasto repertório de enfoques, classificações e terminologias, acabando por gerar ambiguidades e confusões. Por isso, questionamos a centralidade do currículo em conteúdos gerais e disciplinas eletivas, avaliados a partir de competências e as habilidades, movimento este que pode não apenas restringir a atuação docente às orientações prescritas, mas restringir o conhecimento a um recorte de conteúdos agrupados de modo padronizado, portanto, limitador de aprendizagens.

Alguns elementos são apresentados por Sacristán (1998) com o intuito de pensar as mudanças nas políticas curriculares e nos currículos prescritos que tratam dos contextos e condições, do objeto social e histórico e da necessidade de considerar a realidade para além de discussões teóricas. Esse apontamento feito pelo autor espanhol contribui para pensarmos sobre: como são construídos os processos de formação dos professores para fazer tudo isso? Os investimentos têm sido suficientes

no contexto brasileiro? Quais são as condições laborais e os espaços de colaboração e construção de alternativas nas escolas brasileiras? Que mudanças podem ser feitas a partir das escolas, de seus professores, e quais iniciativas cabem ao Estado? O Estado tem atuado em favor de uma formação integral, voltada à cidadania ou as proposições que cria (ou mantém sob responsabilidade do terceiro setor) servem apenas para uma formação voltada ao mercado de trabalho e à competitividade dos sujeitos enquanto mão de obra e mercado consumidor?

Uma outra questão é apresentada por Amadio, Operti e Tedesco (2014), quando questionam sobre o quão prescritivo deve ser o currículo elaborado em nível central e que grau de autonomia nos processos de tomada de decisão deve ser conferida aos professores para a sua adaptação e aplicação em sala de aula; Qual é o equilíbrio mais adequado entre conteúdo comum e conteúdo definido localmente?

Outras questões são apresentadas pelos autores, às quais acrescentamos alguns elementos importantes à reflexão:

- Quais são os grupos que estipulam mudanças na educação e nos currículos no contexto mundial? Quais são os seus reais interesses?
- Como têm sido pensados os currículos por estes grupos?
- Que desafios existem para a efetivação de um currículo intercultural, respeitando as diversidades regionais/locais ao mesmo tempo em que se consideram os processos globais?
- Quais são os investimentos necessários em políticas educacionais, especialmente curriculares e de formação docente?
- Que decisões precisam ser tomadas nível nacional e local?
- Que debates precisam ser ampliados no sentido de construir uma educação escolar cidadã e democrática? É possível esse movimento a partir do currículo ou isso se restringe aos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula?
- Quais os espaços existentes para isso em cada país e em cada contexto educativo?

- Que formação tem sido garantida aos professores para compreender: a legislação, as políticas curriculares e suas atuais reformas?

São, portanto, inúmeras as questões a serem consideradas nesse processo. No entanto, nesse momento nos restringimos a refletir sobre a necessidade de uma educação crítica e um currículo voltados à atuação cidadã, colaborativa e coparticipativa. Para tanto, é preciso considerar os demais sujeitos, reconhecer as multiplicidades de modos de existir e a importância de que sua formação seja integral.

A formação integral contribui para que todos obtenham as condições necessárias para se apropriar de conhecimentos sobre as distintas ciências e utilizar-se de seus aportes para construir suas vidas cotidianamente com dignidade, consciência e participação social.

Partimos dessa perspectiva em defesa da Geografia enquanto uma das ciências humanas essenciais à formação para a cidadania, tema que será debatido a seguir.

A Geografia escolar e sua importância na formação humanizada e cidadã

A educação escolar tem sido espaço de formação que contribui para aperfeiçoar as capacidades humanas de pensar, sentir, refletir, agir, por isso tende a ser uma possibilidade pela qual se podem melhorar as interações sociais e o conjunto de elementos que historicamente constituem parte de nossos modos de interpretar distintas situações (Copatti, 2021). Dentre elas, algumas centrais são as desigualdades sociais e econômicas, os desastres naturais e socioespaciais, a exploração dos recursos naturais, da mão de obra de outros seres humanos, o esgotamento dos recursos naturais etc.

O ser humano, enquanto ser social, carrega em si um conjunto de conhecimentos que se originam das suas vivências, das interações em sociedade e do seu desenvolvimento ao longo da vida. Possui, portanto, uma dimensão social e histórica que se origina dessas interações e dos modos de conceber o mundo, os sujeitos, a própria existência, os recursos existentes no planeta, dentre outros aspectos. Em seus lugares

de vivência, constroem e transformam suas relações ao longo do tempo sob influência de outros sujeitos e dos modos de ver e viver no mundo, sendo, por vezes, transformados em seus modos de ver/perceber o mundo pela influência da educação escolar. Espera-se, nesse processo, que a escola seja via de formação da consciência, da sensibilidade e do espírito colaborativo.

Educar constitui uma das questões mais significativas para o ser humano, tendo em vista que a educação é o processo no qual os sujeitos gradativamente se transformam e aprendem a construir um olhar mais amplo, profundo e conectado com outros sujeitos e o mundo. Considerando que esse é um movimento processual, nunca se finda, exigindo sempre a abertura para aprender, para repensar, ressignificar o que aprende. Neste sentido, os humanos se constroem como humanos pela educação. (Copatti; Callai, 2022, p. 208-209).

A educação, segundo Savater (2012, p. 141), “favorece um tipo de homem em face de outros, um modelo de cidadania, de disposição para o trabalho, de maturidade psicológica e até de saúde, que não é o único possível, mas que se considera preferível aos demais”. A educação é espaço para o pensar e, nesse sentido, também para a construção das vivências sociais, relacionando a realidade e o conhecimento construído ao longo do tempo a transmitir de geração para geração. Sendo assim, entendemos que a escola precisa propor ações com a intenção consciente de formação para cidadania na direção da emancipação humana, da formação sensível e que pouco a pouco conduza os estudantes à autonomia, com o propósito de contribuir para a formação integral dos estudantes como seres humanos em todas as suas dimensões (Copatti; Callai, 2022), na “educação corporal, a educação intelectual, a educação afetiva, a educação artística” (Goergen, 2005, p. 1005).

Pela educação escolar, em sua dimensão formal de processo de aprimoramento das faculdades humanas, é possível transformar as interações sociais e contribuir para que os sujeitos construam outras percepções sobre o mundo e sobre sua própria atuação e inserção como parte dele.

Ao debater a educação e especialmente a ciência geográfica como componente curricular, propõe-se pensar que perspectiva(s) de educação têm sido efetivada(s) nos contextos escolares e de que modo as políticas de currículo e a atuação dos professores contribuem para transformar tais processos.

Em um contexto de globalização, conforme aponta Araújo (2008), devemos conceber o sistema educativo como um importante instrumento para promover a igualdade educativa para todos e a escola como o local privilegiado para reorientar as práticas de socialização e humanização na direção da educação intercultural e da educação para a cidadã. Sendo assim, tomamos novamente apontamentos de Amadio, Opertti e Tedesco (2014), quando consideram que:

En cambio, sabemos que la construcción de sociedades más justas requiere una serie de conductas y valores ciudadanos. Enseñar y aprender a respetar y a vincularse con el diferente, desarrollar fuertes sentimientos de adhesión a la justicia social, asumir valores de solidaridad y de resolución pacífica de conflictos, así como cambiar hábitos de consumo para contribuir a la protección del medio ambiente, exigen un fuerte compromiso cognitivo, ético y emocional. [...] Exige, también, la conciencia histórica de los procesos ocurridos en Latinoamérica, los procesos políticos y económicos que han transformado también la educación.

O conceito de cidadania, conforme Araújo (2008), é problemático, ambíguo, contestado e interpretado de diferentes formas com diferentes implicações normativas. Existem diferentes abordagens à concepção de cidadania que se inserem em três paradigmas distintos: comunitário, republicano e liberal. A definição do conceito de Cidadania é multifacetado e pluridimensional, pois o seu conteúdo é variável entre culturas, regimes políticos e ao nível do significado linguístico que cada língua lhe atribui. Deste modo, ao referir concepções de cidadania é necessário ter atenção ao contexto espaço-temporal a que se faz referência, dado que os pressupostos teóricos que baseiam uma determinada concepção se inter-relacionam com esse mesmo contexto. Nesse sentido, a cidadania, conforme destaca Araújo (2008), nas suas distintas dimensões de

direitos, deveres e responsabilidades, transformou-se atualmente num desafio importante e estimulante para o sistema educativo de países democráticos e pluralistas.

Debater a perspectiva de cidadania a ser desenvolvida na escola e a partir de um currículo colaborativamente construído exige que sejam consideradas as influências e o que tem sido mais latente/visível nessa proposta. Ou seja, exige nossa atenção aos conteúdos de cada ciência, seu papel na formação dos sujeitos e na superação das desigualdades existentes de modo tão perverso nas sociedades.

Dentre as ciências está a Geografia, a qual, sob uma perspectiva crítica, contribui para leituras, análises e interpretações que trazem à centralidade as interações sociedade-natureza. Em tal processo, as relações entre os seres humanos, suas formas de vida, apropriação e modificação do espaço são colocadas em debate à luz de teorias e processos de construção de conhecimento que vêm sendo produzidos ao longo do tempo e que fazem com que, na atualidade, tenhamos um amplo conjunto de elementos à disposição para compreender a atuação humana na relação com a natureza. A relação sociedade-natureza considera, em suas dinâmicas, a historicidade, as multiescalaridades, os processos que envolvem as diversidades de sujeitos, de lugares, de territórios por eles construídos e transformados ao longo do tempo.

Pensar a Geografia e pela Geografia no contexto escolar, atualmente, exige ter noção da sua importância basilar na escola, como parte das demais ciências humanas e, também, como ciência e disciplina escolar fundamental à compreensão da inserção, da atuação e das interações dos seres humanos como parte do mundo, responsáveis pela sua continuidade ou pelo seu fim. Essa consciência se constrói pelos estudos e análises geográficas propostas nas escolas, em movimentos de diálogo, de leitura, de interpretação, de investigação, de resolução de problemas, de análises e interpretações sob aporte de um conjunto de conceitos, categorias e princípios geográficos construídos no avanço da ciência geográfica. Na escola, estes aportes contribuem ao exercício de construção de um tipo de pensamento geográfico nos estudantes e de um conjunto de conhecimentos a serem utilizados e mobilizados ao longo da sua vida, por meio de raciocínios geográficos.

Essa perspectiva que afirmamos e defendemos, portanto, se diferencia da proposta apresentada pela BNCC e o Novo Ensino Médio, principalmente este último, que limita as ciências humanas e retira parte da carga horária da Geografia do currículo de ensino médio. No entanto, é importante reconhecer a necessidade de uma base curricular comum, procurando garanti-la em meio ao negacionismo e revisionismo histórico e científico que ameaçam a construção de conhecimentos no atual contexto. Nesse sentido, refletir sobre a BNCC enquanto documento que atualmente padroniza processos e leva a um processo de avaliação pautado em resultados tem gerado preocupação e a necessidade de defesa da ressignificação dos conhecimentos, tendo em vista que a proposta vigente para o ensino médio restringe as ciências (especialmente as ciências humanas) a um conjunto de habilidades construídas e “repassadas” em sala de aula por meio de códigos e descritores, gerando resultados quantificáveis que servem à comparação com outras escolas e contextos, grande parte deles dotados de singularidades e muitas desigualdades, escancarando as distintas realidades existentes no Brasil.

Esse processo, que se constituiu a partir da BNCC e do Novo Ensino Médio, impacta o ensino de Geografia e das demais ciências humanas. Portanto, defender uma Geografia escolar com espaços-tempos de construção de debates e de consciência dos estudantes é essencial e precisa ser garantido/retomado nas escolas públicas por meio de um movimento que questiona as reformas curriculares em vigência e que exige retomar debates sobre a importância e a necessidade de um currículo voltado à formação integral dos sujeitos.

Esse currículo precisa acolher as distintas ciências e constituir-se como uma construção coletiva dos docentes, cuja centralidade esteja nos contextos em que atuam, tecendo relações entre as políticas educacionais, o currículo e o mundo da vida, ou seja, as distintas realidades de onde vêm nossos estudantes. Tal processo pode contribuir de forma mais significativa para pensar não somente na formação para atuar no mercado de trabalho, mas para compreender-se como parte de um mundo que requer de nós não apenas que nos constituamos como força de trabalho/mão de obra barata, mas enquanto sujeitos constituídos de distintas dimensões. Sujeitos estes que necessitam viver, contemplar, conviver, construir juntos, ter acesso a recursos básicos que garantam a

dignidade humana, saúde, acesso à cultura, dentre outros que, pela educação escolar, precisam ser construídos, defendidos e garantidos.

Consideramos ser este o caminho possível para uma sociedade mais justa em que todos os sujeitos não somente tenham garantido o acesso à educação, mas por meio dela possam (re)pensar sua atuação no mundo, as formas de exploração, as desigualdades, os desafios comuns aos seres humanos, processo este que pode ser potencializado a partir de um currículo integral e integrado.

Considerações finais

Este texto procurou refletir sobre o currículo escolar reformulado a partir das reformas curriculares recentes e defender a Geografia escolar como essencial para uma formação humanizada e cidadã. A pretensão foi dialogar em defesa do ensino de ciências humanas na escola como essencial para a formação de uma consciência crítica e buscar caminhos para a justiça social. Essa perspectiva se opõe a um modelo educacional pragmático, cuja finalidade é uma formação rasa, voltada ao mercado de trabalho, deslocada de pautas sociais, inclusivas e transformadoras da sociedade. Entendemos, portanto, que os conhecimentos da área de ciências humanas são extremamente necessários e precisam ser mantidos e defendidos como essenciais no currículo escolar, visando uma formação integral.


A Geografia, enquanto parte do conjunto de ciências humanas, esvaziada no currículo escolar, contribui para uma leitura de mundo em que os sujeitos se reconhecem como parte dos problemas decorrentes das dinâmicas sociedade-natureza e como essenciais à transformação social. Portanto, a defesa da Geografia enquanto ciência essencial à formação para a cidadania é reafirmada no atual contexto, em que as reformas curriculares dificultam um modelo de formação integral. Reafirmamos, portanto, a necessidade de debatermos nos contextos escolares sobre os impactos das reformas curriculares e a importância da luta colaborativa, cooperativa e dialógica, no intuito de construir uma educação escolar que seja caminho para a formação de sujeitos cidadãos.

Referências

- AMADIO, Massimo; OPERTTI, Renatto; TEDESCO, Juan C. Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, Paris. **Documentos de Trabajo ERF**, n. 9, 2014.
- ARAÚJO, Sonia E. F. de. **Contributos para uma educação para a cidadania**: professores e alunos em contexto intercultural. Lisboa, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CALLAI, Helena C. **A formação do profissional da Geografia**: o professor. Ijuí/RS: Editora da UNIJUI, 2013.
- COPATTI, Carina; CALLAI, Helena C. Construção de valores e cidadania: uma abordagem necessária no ensino de geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 5, n. 2, p. 206-225, 2022. <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2022.253594>.
- FÁVERO, Altair; CENTENARO, Júnior B.; BUKOWSKI, Chaiane. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021.
- GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005.
- MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F da F. Rosa - 3.ed - Porto alegre: ArtMed, 1998.
- SANTOS, Milton. Cidadanias mutiladas. In: CARDOSO, Ruth *et al.* **O preconceito**. Julio Lerner Editor. Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.
- SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. São Paulo: Editora: Planeta, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.



A BNCC como orientador curricular para o ensino de Geografia: a relação entre os Currículos, o PPP e a autonomia docente

Mugiany Oliveira Brito Portela

O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido acometido pela incompreensão de qual o seu papel para a construção dos currículos no Brasil. Ressalta-se que há, em alguma medida, a atribuição de que a BNCC é em si um currículo e, portanto, estados, municípios, escolas e professores perderam sua autonomia no que concerne à escolha de conteúdos, competências e habilidades, o que seria uma normatização linear proveniente do Ministério da Educação (MEC).

As críticas em torno dos documentos normativos, em especial sobre a BNCC, decorrem de debates em torno do que se espera que as crianças e jovens aprendam nas escolas, muito embora o que seja prescrito em documentos, currículos e outros textos que compõem as orientações para o processo de ensino-aprendizagem não signifiquem a garantia do que exatamente será ensinado pelos professores que medeiam aulas em diferentes contextos. Contudo, presume-se que estão nesses documentos os princípios estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que visa a melhoria no campo da qualidade da educação brasileira.

A leitura da BNCC nos apresenta que sua propositura é ser um documento normativo. Nessa compreensão, quais são as diferenças entre um orientador curricular normativo e um currículo? E como a BNCC estrutura o ensino de Geografia? São questões que implicam diretamen-

te na forma em como a Base será posta na escola e em como influenciará a formação de professores.

Nessa concepção, este texto tem como objetivos compreender quais as orientações da BNCC para o ensino de Geografia e conhecer a relação entre a BNCC, os Currículos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a prática docente. Utilizou-se como metodologia a pesquisa documental, a leitura e reflexão sobre os textos que discutem a temática aqui proposta. Assim, está organizado em três partes: a primeira esclarece a diferença entre um orientador curricular e um currículo destacando a BNCC, os Currículos e o PPP; a segunda parte contextualiza como o ensino de Geografia está inserido no contexto das Ciências Humanas e a terceira parte trata da possibilidade da autonomia docente.

A relação da BNCC, Currículos e o PPP

Depois da BNCC e do seu respectivo processo de implementação, escolas e professores se depararam com a necessidade de estarem “de acordo” com a BNCC, mesmo que sem estudo e/ou formação para incrementarem em suas práticas docentes a relação da Base, dos Currículos (estaduais e municipais), do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da autonomia docente. Nesse sentido, é preciso conhecer um pouco de cada uma dessas propostas para entender o que se almeja no âmbito geral para o ensino, no caso específico deste texto, referente à Geografia.

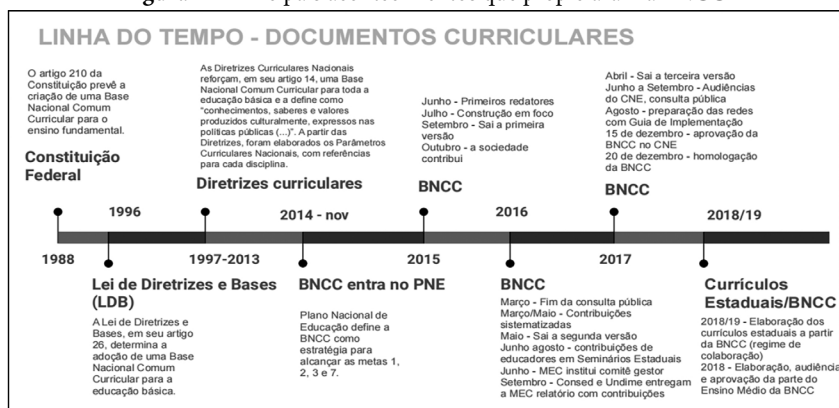
A BNCC é resultado de um conjunto de ações de amplitude nacional que começaram a ser debatidas na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 210, que prevê uma Base Nacional Comum curricular. Outro marco temporal e legal ocorreu em 1996, atualizado em 2013. Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, que determina uma Base Curricular Comum. A referida Lei constitui-se como política educacional, ou seja, tem o princípio de garantir a qualidade da formação educacional de crianças de jovens em nossa sociedade.

Em 2014, a BNCC é incluída no PNE como estratégia para o ensino. Desse modo, precisou ser pensada para ser implementada nas escolas, logo começando a ser construída como documento normatizador a partir do ano 2015, sendo concluída no ano de 2018. Contempla todas as etapas de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Durante este período, muitos debates, leis e re-

soluções constituíram o processo histórico do referido documento, conforme pode ser observado no resumo da linha do tempo, na Figura 1.

Os debates em torno da BNCC se deram em várias frentes, podendo ser mencionadas as representações sindicais, os professores formadores das universidades e/ou faculdades e os professores da educação básica, o que contribuiu para que durante o período de 2015 a 2018 três versões da base fossem disponibilizadas. Nessas versões, as críticas e contribuições provenientes das audiências e consultas públicas foram feitas em todo o país, algumas participações de professores especialistas em suas respectivas áreas foram registradas em forma de artigos e ficaram acessíveis no *site* do MEC.

Figura 1 - Principais acontecimentos que propiciaram a BNCC



Fonte: https://o.institutoreuna.org.br/downloads/primeirospassos/int/_INT_anexo_Linha-do-tempo-base-para-impressao_sem-marcos-locais.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

A data de aprovação da versão final foi 15 de dezembro de 2018, no Conselho Nacional de Educação (CNE), e assim a BNCC foi entendida como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2018, p. 7). A orientação da BNCC consiste em apresentar os preceitos gerais para a educação básica, o que não exclui as políticas nacionais, estaduais e municipais no que tange aos conteúdos, o sistema de avaliação e os aspectos relacionados à infraestrutura necessária para que haja o fortalecimento e qualidade da educação brasileira, com a garantia de que sejam instituídas aprendizagens comuns

para as crianças e jovens do Brasil. Para tanto, a BNCC estabelece dez competências¹ gerais para a educação básica, as quais ratificam o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Sobre as habilidades, a BNCC (Brasil, 2018, p. 29) assim as definem: “[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares [...]”. Então, as aprendizagens decorrentes da mediação didática de conhecimentos por parte dos professores para os alunos, prioritariamente, fundamentam-se nas habilidades expostas na BNCC, não se referindo à transposição de conteúdos, mas ao engajamento em aprender e ensinar de modo a contribuir para a construção do pensamento fundamentado nos conhecimentos científicos de cada área nos seus respectivos componentes curriculares.

Ainda, a BNCC (Brasil, 2018, p. 28) coloca que “[...] essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas [...]”. Para o ensino fundamental, as unidades temáticas

[...] definem um arranjo dos objetos de conhecimento
[...] Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades as unidades temáticas ao longo do Ensino Fundamental [...] (Brasil, 2018, p. 29).

As habilidades e competências vinculadas às unidades temáticas têm como cerne serem desenvolvidas nos alunos. Espera-se a formação de um cidadão crítico e capaz de refletir sobre problemáticas cotidianas, ao mesmo tempo em que procurará encaminhamentos para a resolução ou aprimoramento de questões suscitadas durante sua formação. Significa que as aprendizagens não se condensarão em conteúdos, mas propiciarão condições de desenvolver habilidades e competências para se viver

1 As dez competências estão descritas nas páginas nove e dez da BNCC, que é assim definida: “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, 2018, p. 8).

melhor em sociedade, visando ao exercício da cidadania. Caberá aos sistemas de ensino propiciarem condições de trabalho que atentem para esses aspectos.

Assim, quando a Base propõe as competências e habilidades², devido ao seu caráter de orientação curricular, circunscreve uma visão mais geral da aprendizagem, haja vista que cada escola poderá ter sua autonomia em conjunto com os professores para pensar no que é necessário para cada realidade, o que deverá ultrapassar as competências e habilidades propostas pela Base para todas as áreas - Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Contudo, para alguns professores, a BNCC representa muitas dúvidas, especialmente sobre os limites e emprego da concepção de normatização no que se refere ao seu papel na escola e na sua prática docente. Nesse aspecto, é preciso que a compreensão da BNCC para prática na escola inclua o projeto de formação educacional para o país, mas sem se abster do seu escopo normativo de orientação para os currículos.

Ao pensarmos em um documento normativo, vale destacar que o sistema educacional brasileiro é constituído para atender a uma esfera nacional que organiza os fundamentos que irão refletir nos contextos educacionais dos estados, municípios e de cada escola. No momento atual, a BNCC é o principal orientador curricular para a educação básica no Brasil. Entendemos o orientador curricular como um conjunto de medidas que encaminham diretrizes que deverão estar presentes nos currículos para a garantia de aprendizagens básicas, independentemente da localização geográfica e da abordagem teórico-metodológica de cada escola e da autonomia docente.

Nesse propósito, a Base orienta os conteúdos, as competências, as habilidades e a concepção de ensino das áreas de conhecimentos e dos componentes curriculares referentes à educação básica. Está organizada para atender a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino mé-

2 Há que se considerar, embora não seja o objeto deste texto, as críticas em relação às terminologias Habilidades e Competências, segundo Lopes (2015, p. 461), “[...] esse processo é ainda mais perverso quando a qualidade da educação é vinculada à possibilidade de fornecer garantias aos empregadores de que os alunos têm as competências esperadas, tornando o processo educacional submetido fortemente às expectativas de aprendizagem vinculadas aos critérios econômicos”. Sugerimos que outros artigos se debrucem sobre essa questão.

dio (educação básica). Por outro lado, “[..]cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc.” (Brasil, 2018, p. 471).

Em outros termos, a BNCC assegura que os currículos dos estados e municípios devem atender às especificidades locais, observando que as instituições escolares têm sua autonomia e que os professores, em sua prática docente, ponderam o contexto de cada sala de aula. Desse modo, temos um conjunto com interseção entre a BNCC, os currículos dos estados e municípios, o PPP das escolas e o currículo praticado com autonomia pelos professores, que por sua vez interage com o cotidiano dos alunos.

A interseção, por assim dizer, significa que no currículo, em ação por parte dos docentes, estariam presentes as normatizações da Base Nacional, os preceitos curriculares dos estados e municípios, o planejamento curricular conforme o PPP da escola e o plano de aula do (a) professor (a), que deverá atentar às adaptações necessárias ao contexto de cada momento de sala de aula. Por se tratar de um conjunto de ações complexas, pode-se correr o risco de no processo de ensino-aprendizagem ser reputada uma ação em detrimento da outra, ou seja, admitir as competências e habilidades da BNCC no plano de aula e desconsiderar, por exemplo, os contextos locais no planejamento das aulas.

Vale ressaltar que a escola tem sua cultura própria decorrente das pessoas que trabalham, estudam e vivenciam a sua rotina corriqueira. Nesse propósito, ao ser elaborado o PPP, os seus organizadores priorizam “o currículo, a estrutura organizacional, as relações humanas, as ações de formação continuada, as práticas de avaliação [...] já que esse projeto representa a concretização das intenções das pessoas” (Libâneo, 2015, p. 10). Por se tratar de um espaço feito por pessoas e para pessoas, a escola tem seu próprio ritmo, que ultrapassa as linhas de um PPP, pois é o lugar da formação continuada e contínua dos professores, gestores, alunos e comunidade.

A escola como *lócus* de formação contemplará no seu PPP “[...] os valores comuns, objetivos comuns, problemas comuns, por meio de práticas colaborativas: projetos comuns, elaboração conjunta de planos

de ensino e de tarefas de aprendizagem[...]” (Libâneo, 2015, p. 11). Nesse aspecto, como o (a) professor (a) poderá pensar as aulas de Geografia e ter a BNCC como orientador curricular, ao mesmo tempo em que observa as demandas dos currículos que fazem referência ao PPP da escola em que trabalha?

É desafiador, certamente! Ademais, para situar, a Geografia é um componente curricular (ensino fundamental) da área de Ciências Humanas, portanto, os objetivos da referida área devem ser incorporados juntamente às competências e habilidades inerentes às aulas de Geografia mais a interseção entre a Base, os currículos e o PPP.

A relação das Ciências Humanas para o ensino de Geografia

A Geografia está presente do 1º até o 9º ano do ensino fundamental e pertence à área de Ciências Humanas, juntamente com o componente curricular História. Já no ensino médio, não há o componente curricular de Geografia, mas há a presença de competências e habilidades que são resultados, conforme aponta a BNCC, do aperfeiçoamento do ensino fundamental para o ensino médio, condizentes com os estudos geográficos e fazem parte da área de Ciências Humanas.

[...] “o sentido terminológico ‘ciências humanas’ é tratado sob diferentes perspectivas por correntes teóricas que perpassam do positivismo à ciência moderna, com o foco no estudo do homem e da humanidade” (Portela, 2018, p. 54). O estudo do homem em suas diferentes dimensões cognitivas, sensoriais e afetivas aos poucos está sendo incorporado nas propostas pedagógicas das escolas. Por outro lado, a compreensão das transformações promovidas na cultura e no espaço geográfico no decorrer do tempo pela humanidade em seus grupos sociais são objetos de estudo dos componentes curriculares da História, Geografia, Sociologia e Filosofia e já fazem parte da rotina escolar.

Vale lembrar que na década de 1990 a expressão Ciências Humanas foi fixada pela primeira vez nos documentos denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes à educação básica, especificamente para o ensino médio, dado que nas universidades já se aderiu a esta ex-

pressão desde a fundação dos cursos de Geografia, História e outros que remetem à década de 1930, na Universidade de São Paulo - USP.

Na BNCC, a expressão Ciências Humanas é empregada tanto no ensino médio como no ensino fundamental, neste último compreendendo os componentes curriculares de Geografia e História, que prescinde “[...] da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço [...]” (Brasil, 2018, p. 353). Espera-se desta área que os alunos possam ser éticos, responsáveis por suas ações e pela construção de uma sociedade que respeite a coletividade, os direitos, os deveres, a diversidade de ideias e outros fatores que contribuam para a vida em sociedade, com a premissa de compreender os espaços e a história do Brasil e de outras culturas e sociedades pelo mundo.

Ao realizar a mediação didática dos conhecimentos relativos a esses dois componentes (Geografia e/ou História), os professores incluirão contextos que suscitem a construção de um pensamento crítico-social que ultrapasse as barreiras de apontar as instigações, mas que estimulem os alunos a desenvolverem, em consonância com os conteúdos trabalhados na escola, alternativas que projetem a vida em sociedade. O que torna a área de Ciências Humanas imprescindível no que concerne à compreensão sobre o que a sociedade constrói durante o tempo e num dado lugar.

As Ciências Humanas têm seus métodos e instrumentos de pesquisa que são acionados pelos professores e alunos no intuito de conhecerem as vivências cotidianas, as histórias de vida, o reconhecimento do pertencimento e afetividade pelos lugares e sociedades, o que inclui o seio familiar, sua cidade, sua nação, seu país, o que nos torna humanos capazes de construir ou desconstruir relações sociais. Nesse sentido, “[...] espera-se o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido [...]” (Brasil, 2018, p. 355).

O espaço vivido ou onde se vive compreende a sensação de pertencimento a um grupo, constituído das tramas de um espaço social, composto por pessoas com formações culturais diferentes ou não, que convivem em um lugar em comum. A evocação, pelos professores que medeiam conhecimentos relativos ao ensino de Geografia, ao espaço vivido ocorre por estimular problematizações do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, é “[...] um convite para se debruçar sobre as dimensões

da vida cotidiana e aprofundar o papel das representações nos processos de produção do espaço [...]” (Serpa, 2013, p. 174).

Conceber o espaço vivido implica em conhecer os aspectos históricos, geográficos, culturais de uma região, de um lugar. Neste aspecto, nos currículos dos estados e municípios, na parte diversificada, deverão constar propostas que fazem referência a regiões, cidades e cotidiano do lugar de vivência dos alunos, especificamente para os componentes curriculares de Geografia e História. Assim, os currículos procuram contextualizar o que há de particularidades nos processos de formação territorial, populacional, cultural e geográfico que direta ou indiretamente estão relacionados ao espaço vivido dos alunos.

No ensino fundamental, além do espaço vivido, a parte do componente curricular de Geografia apresenta o Raciocínio Geográfico e a Situação Geográfica como preceitos para o seu processo de ensino-aprendizagem, afirmando-se como orientador metodológico, haja vista que qualquer conteúdo pode ser trabalhado pelo raciocínio e situação geográfica, os quais são assim definidos, respectivamente (Brasil, 2018):

Raciocínio Geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios 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 (p. 359).

Situação Geográfica não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações. Portanto, a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares. Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares. Por causa disso, o entendimento da situação geográfica, pela sua natureza, é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos (Brasil, 2018, p. 365).

O raciocínio geográfico faz uso dos seguintes princípios: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem (Brasil, 2018). Ao (à) professor (a) de geografia caberia estimular a compreender as causas e os porquês dos fenômenos, o que necessariamente se atribuiu um valor significativo ao cotidiano, tendo em vista que os alunos têm conhecimentos prévios que podem ser aprimorados do ponto de vista científico. “[...] Para isso é essencial que o professor tenha sensibilidade e robustez teórica, reconhecendo-se pessoal e cientificamente em seu ofício [...]” (Castellar, 2019, p. 16).

O conhecimento espontâneo (cotidiano) anda numa via de mão dupla com o conhecimento científico produzido nas instituições oficiais de pesquisa e ensino. À vista disso, ao levantar questões e ao utilizar os princípios do raciocínio geográfico, bem como a situação geográfica, é bem possível que os alunos desenvolvam um olhar geográfico e consigam internalizar diferentes aprendizagens.

A situação geográfica, por sua vez, corresponde a um fenômeno em um dado lugar. Para a compreensão geográfica deste é preciso sistematizar o espaço e o tempo, buscar a articulação com os princípios do raciocínio geográfico com os conceitos previstos para a aprendizagem de Geografia (espaço: território, lugar, região, natureza, paisagem...), se torna “o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos” (Brasil, 2018, p. 365). Parte da problematização em torno da observação e do foco que emerge da contextualização e das particularidades do fenômeno.

O raciocínio e a situação geográfica apontados na BNCC representam um avanço no campo do ensino na escola, tendo em vista que dão um sentido geográfico aos assuntos tratados pelos professores em sala de aula. São orientações metodológicas que estimulam os alunos a construir um pensamento conforme planejado para o aprendizado deste referido componente curricular. Contudo, além das competências e habilidades da Geografia, não pode ser esquecida a área de Ciências Humanas, o que implica agregar disciplinas com a pretensão de serem interdisciplinares.

É desafiador, tendo em vista que os seus componentes curriculares têm seus objetos de estudos distintos e são constituídos de abordagens

teóricas e metodológicas diferentes. Acrescenta-se o fato de a proposta da Base incluir a terminologia sociais aplicadas (para o ensino médio), o que remete a conteúdos que englobam conhecimentos sobre leis, economia, psicologia e outros que geralmente são oriundos de formações bacharelescas, e não das licenciaturas, constituindo-se em mais um obstáculo para a prática docente.

Em outros termos, no ensino médio, por não possuir componentes curriculares, há uma diluição das disciplinas em áreas. Por exemplo, os conhecimentos geralmente ensinados pelos professores de Geografia estão na área de Ciências humanas, sendo que são apresentados em habilidades e competências que podem também ser atribuídas ao que os professores de História, Sociologia e Filosofia ensinam, com poucas exceções. Desse modo, o intuito de provocar um ensino interdisciplinar pode facilmente perder o foco e estimular a prática de um docente formado em Geografia trabalhar em sala de aula com conteúdos que antes seriam ministrados por professores de História, Sociologia e Filosofia e estes também podem se verem em contexto semelhante em relação a outros conteúdos em princípio explorados por professores de Geografia etc. Nesse contexto, é possível a autonomia docente?

A busca pela autonomia docente

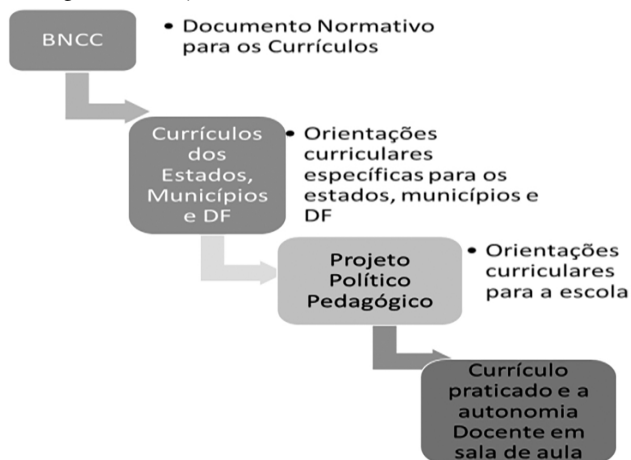
A autonomia docente pode ser comprometida devido aos requisitos impostos pelas normatizações dos orientadores curriculares e pelos próprios currículos. Acrescenta-se a informatização dos diários de classe, que consiste em o (a) professor (a) informar às suas respectivas secretarias qual conteúdo trabalhou, qual competência, qual habilidade, como avaliou, se atingiu alguma meta etc. A depender do sistema escolar, a lista parece interminável.

Muitas vezes, os professores não conseguem dar conta de compreender qual item assinalar nesse tipo de sistema e tentam, por aproximação, indicar o que realmente foi trabalhado em sala de aula. Para piorar a situação, já há sistemas públicos de ensino que retiraram a autonomia do (a) professor (a) de elaborar e corrigir as avaliações, pois as secretarias enviam as provas para os alunos, que respondem em um gabarito

(tabela de respostas de múltipla escolha) para que o sistema informatizado faça a correção por leitura ótica. Os professores têm de trabalhar conteúdos que serão cobrados em provas elaboradas pela sua respectiva Secretaria da Educação (SEDUC), afinal também estão sendo avaliados pelos seus pares sobre o seu trabalho, tendo em vista que o desempenho dos professores é julgado de acordo com o total de questões corretas respondidas pelos alunos nos gabaritos. Desse modo, contribui-se para o predomínio da aula não dialogada, que dificilmente se ateará ao cotidiano dos alunos, portanto, inclinada a ser do tipo mnemônica.

Sobressalta-se a necessidade de uma formação de professores com o intuito de promover no profissional a habilidade de realizar a mediação didática capaz de avaliar quais as competências, habilidades da área e do componente curricular podem ser estabelecidos em seu planejamento para uma dada aula ou uma sequência didática concomitantemente aos currículos do estado, do município e ao PPP (Figura 02), os quais podem ser incorporados a uma realidade que somente o professor pode avaliar, de modo a proporcionar uma aprendizagem significativa.

Figura 2 - Função da BNCC, Currículos, PPP e Plano de aula



Fonte: Portela, 2023.

A BNCC, para ressaltar, não apresenta os encaminhamentos de como devem se dar as ações dos docentes e dos alunos. Está no Currículo de cada escola a proposta construída pelos membros da comunidade escolar sobre como a teoria e as ações podem ser desenvolvidas na prática

docente, que por sua vez não se reproduz apenas de acordo com o que está nos currículos, mas emana a formação profissional e pessoal de cada professor, do contexto de cada escola e das influências dos discentes, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem é recíproco.

No Projeto Político-Pedagógico, espera-se que a escola apresente os objetivos para a aprendizagem dos alunos, como irá desenvolver seus trabalhos pelo plano de ação, que aponte as concepções teórico-metodológicas, os papéis dos gestores, professores, escola, pais e comunidade. Tem a função de formação continuada, uma vez que se fundamenta na legislação, base curricular vigente e nas decisões dos colegiados das escolas, as quais procuram identificar as prioridades e mudanças necessárias para o fortalecimento da identidade escolar. De modo geral, faz parte da estrutura do PPP: Contextualização histórica e caracterização; Diagnóstico de indicadores educacionais; Missão, visão e princípios; Fundamentação teórica e bases legais; Plano de Ação.

O PPP é um documento que deve estar acessível a qualquer pessoa da comunidade escolar, deve ser de fácil compreensão e observar o contexto, as características e a história da escola, como o bairro e a cidade, que possuem elementos singulares que fazem da escola única em um dado contexto sociocultural, pois a própria escola tem sua inserção histórica e social, bem como a sua organização, gestão e infraestrutura. Não apenas descrever esses aspectos da escola, mas procurar refletir sobre as dificuldades e possibilidades, buscando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, o diagnóstico sobre os indicadores educacionais, compostos pelos resultados e análise das avaliações externas à escola, do rendimento escolar por componente curricular, da evasão escolar, influencia no que deverá ser o engajamento da escola, com a premissa de melhorar os resultados dos indicadores, conseqüentemente supondo-se a melhoria da qualidade do ensino. Esses aspectos se fundamentam e são garantidos no amparo legal e institucional.

Será no plano de ação que as habilidades, competências e os objetivos para o processo de ensino-aprendizagem estarão descritos. O Plano de ação abordará a BNCC e os currículos do estado e do município, acrescidos dos detalhes sobre como os professores e a escola irão desenvolver

suas atividades letivas e as referentes às metas estabelecidas, conforme definidas pelo colegiado de cada escola. No plano de ação, deverão estar descritos as abordagens metodológicas, os tipos de recursos didáticos disponíveis, os projetos interdisciplinares, os trabalhos coletivos, as prerrogativas para a formação continuada dos professores, as formas de avaliação para a gestão, professores e alunos. Consiste em um planejamento detalhado e viável para a escola e para os planos de aula dos professores.

As habilidades e competências propostas na BNCC e nos Currículos são organizadas no PPP de cada escola, para que os professores possam contemplá-las em sua prática docente. Neste aspecto, pode ocorrer que, para se atingir uma habilidade ou uma competência, os professores tenham de priorizar projetos interdisciplinares, ministrar várias aulas ou avançar por lançar mão de outras competências e habilidades trabalhadas conjuntamente, para que uma proposta pedagógica seja concebida. Então, não é linear e tampouco funciona como um *check list* a interseção entre a BNCC, os Currículos, o PPP e a aula, de modo que a prática de associar cada habilidade/e ou competência a um objetivo de aula foge ao princípio da proposta da base e desconsidera a autonomia docente.

O plano de aula é organizado por cada professor (a) com o intuito de distribuir unidade temática em conteúdos, objetivos, tempo, estratégias, abordagens metodológicas e avaliação, durante o período da aula e/ou uma sequência didática. A aula não se restringe à exposição de assuntos, deve se apreciar a proposta da BNCC, dos currículos, do PPP e, sobretudo, a autonomia docente. Para Sacristán (1998, p. 233), “ao decidir tarefas, o professor cumpre demandas básicas: escolhe o tratamento de que o currículo será objeto e estabelece as regras de jogo para o comportamento dos alunos dentro da aula”.

[...] os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos [...] (Brasil, 2018, p. 16).

Conforme Sarmento e Menegat (2020, p. 498), “[...] a BNCC [...] estabelece normatizações somente sobre a constituição curricular da base comum. Portanto, já rompendo com a ideia desse documento ser o currículo propriamente dito [...]”. Outro aspecto importante que ressalta a Base Nacional como um orientador curricular é o que diz a LDB (BRASIL, 2013), que garante que os estados e municípios devem construir em seus currículos a parte diversificada que contemple os aspectos regionais e locais:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A autonomia docente, embora ameaçada pelas demandas impostas por normativas, currículos e pela infraestrutura dos sistemas educacionais, poderá se tornar viável se durante a formação inicial os futuros profissionais da educação já consigam entender o seu papel como gerenciador (planejamento) e mediador em sala de aula. Somente o docente pode discernir como aplicar uma estratégia pedagógica condizente com a realidade de seus alunos, bem como avaliá-los, sem esquecer de que são os professores que podem contribuir para as melhorias dos documentos que fundamentam as atividades da escola.

Considerações finais

Este texto teve como intenção estabelecer as diferenças entre um orientador curricular e um currículo. O orientador possui um caráter normativo, amplo e genérico para uma formação de crianças e jovens em nível nacional, especificamente a BNCC, que atende a educação básica. Já um currículo permeia a realidade de uma dada região, município e da própria escola e procura atender a realidade específica de um dado lugar e/ou local.

Contudo, há que se valorizar a interseção entre o orientador curricular, os currículos e o PPP das escolas para o desenvolvimento de uma aula. No caso das aulas de Geografia, soma-se o incremento das habilidades e competências da área de Ciências Humanas (ensino fundamental). Na prática docente, os professores também apreciam o cotidiano dos alunos e da própria cultura escolar. Assim, elaborar e realizar uma aula ou uma sequência didática é um processo complexo que exige uma formação inicial e continuada de muita qualidade e que prime pelo estímulo à autonomia.

Destacou-se que um dos documentos mais importantes que norteiam mais diretamente a prática de cada docente é o PPP, que por sua vez deve analisar a BNCC, os Currículos, a escola, os professores e os alunos. A construção desse documento deve ser conduzida com muita cautela, sem parcimônia e pensando nas condições efetivas de trabalho, orientação pedagógica e da comunidade escolar. Por conseguinte, deve-se buscar o alinhamento entre os documentos e a prática na sala de aula.

Sobre o ensino de Geografia, a Base que fundamenta dos currículos aos planos de aula traz duas concepções metodológicas que propiciam um processo de ensino-aprendizagem voltado para o olhar geográfico, que seria o raciocínio geográfico e a situação geográfica. No ensino médio, subteende-se a continuidade de ensinar conforme essa estratégia.

Por essa razão, defendemos que a formação docente contemple as discussões em torno das questões curriculares, para que haja contribuições do ponto de vista dos resultados da implementação das políticas públicas e dos currículos das escolas e do currículo praticado pelos professores. Que seja estimulada a prática reflexiva e contextualizada.

Referências

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2018, 600p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf. Acesso em 20 de jan. 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>. Acesso em: 15 jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola**: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Texto organizado para uso dos diretores de escola e coordenadores pedagógicos da rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR), 3/2/2015. Disponível em http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 15 fev. 2023.


PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. A BNCC para o ensino de geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. **OKARA: Geografia em debate**, v. 12, n.1, p. 48-68, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/view/38216/19359>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F da F. Rosa - 3.ed - Porto alegre: ArtMed, 1998.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino. O currículo como dispositivo orientador dos processos de ensino e de aprendizagem no ensino fundamental. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 489 - 514, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4012>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SERPA, Angelo. Paisagem, lugar e região: perspectivas teórico-metodológicas para uma geografia humana dos espaços vividos. **GEOUSP – espaço e tempo**, São Paulo, n. 33, p. 168-185, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74309>. Acesso: 20 jan. 2023.





A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e/ou possibilidades

Suzana Ribeiro Lima Oliveira

Francisco Tomaz de Moura Junior

As últimas décadas do século XX e o começo do século XXI foram marcados por uma narrativa de crise: do capitalismo, do Estado e da ciência (Chevitarese, 2001). Essas crises têm suas origens no modo de produção e, mais especificamente, no esgotamento do modelo fordista/taylorista enquanto modelos organizacionais e científicos do capitalismo. Nesse sentido, para manter suas taxas crescentes de acumulação foi necessária uma reconfiguração produtiva que, consequentemente, necessitava de uma readequação social e educacional.

Essa reconfiguração se deu a partir de diferentes níveis – global, nacional, local, por exemplo –, e por diferentes “reformas”, sendo a principal a reforma ou reorganização do próprio capitalismo, que adota um “*layout*” mais flexível e cuja produção se distribui em variadas localidades pelo globo, causando uma interdependência de diferentes ambientes num trânsito escalar que vai do local ao global e vice-versa.

Essa configuração do capitalismo, de viés neoliberal, conduziu a outra grande mudança: a do Estado, isto é, envolto durante parte considerável da segunda metade do século XX por uma narrativa de insuficiência, incapacidade e ineficiência, o Estado de bem-estar social que, por ser “excessivamente grande e oneroso”, deveria ser reformulado, dando lugar a um Estado mínimo cujo papel é apenas avaliar e regulamentar as diferentes esferas e instâncias da vida.

Todavia, passadas algumas décadas desde a ascensão do Estado mínimo que, no Brasil, tem como marco a década de 1990, poucas promessas foram cumpridas, em verdade, esse modelo de Estado se apresenta bastante seletivo e interessado, uma vez que é “mínimo” nas áreas sociais, tidas como improdutivas, e na regulação das taxas de lucro das relações de trabalho. Ao mesmo tempo, é um Estado “máximo” na transferência de recursos do setor público ao privado, via financiamento de atividades econômicas (empréstimos, juros irrisórios, renúncias fiscais etc.).

A transformação desse Estado, por sua vez, reverbera necessariamente na transformação da Educação, que deixa de ser um direito inalienável, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988¹ e reforçado em outras legislações (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN etc.), para se tornar uma mercadoria, um tipo de serviço, devendo o Estado apenas regular as condições de atuação do mercado na prestação desse serviço.

Esse processo de mercantilização da Educação se realiza a partir das políticas formuladas pelo Estado que, todavia, não se apresentam como unívocas e unidirecionais. Isso significa que, mesmo formuladas por interesses neoliberais, tais políticas são fruto de embates e tensões sociais, políticas e ideológicas, de modo que guardam contradições em si.

Partindo dos desafios e possibilidades de uma prática pedagógica que tenha sentido e significado para os sujeitos envolvidos, que promova o desenvolvimento intelectual do aluno, é que se tomou como instrumento de análise algumas políticas educacionais – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Base Nacional de Formação de Professores (BNC-Formação). Para tanto, objetivou-se analisar seu processo de produção e implementação, articulando-o a um contexto mais amplo de reformas do Estado; metodologicamente, realizou-se uma análise documental articulada ao contexto de produção/difusão/implementação do texto das políticas em tela.

¹ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2022).

Assim, o presente capítulo se encontra dividido em três momentos: primeiro discute-se as reformas do Estado e suas implicações para a Educação; num segundo momento, reflete-se o contexto de produção das políticas educacionais, especialmente, a BNCC e a BNC-Formação; e, por fim, realizam-se alguns apontamentos de suas implicações à atuação profissional do professor.

A reforma do Estado e a Educação

Para compreender-se as políticas educacionais atuais, é preciso entender como se deu a formação e transformação do Estado. Esse tem suas origens na passagem do absolutismo, cuja legitimação é teológica, ao constitucionalismo, pautado numa concepção contratual de sociedade, seja a partir de uma perspectiva ingênua do “bom selvagem” (Rousseau, 2007) ou numa perspectiva pessimista do ser humano, aos moldes hobbesiano e de sua máxima “lobo do próprio homem” (Hobbes, 2003).

Diferente do Estado dos períodos anteriores, como na Antiguidade greco-romana ou mesmo na Idade Média, o Estado moderno é marcado pela “soberania, que ainda hoje é [o] traço mais característico, sem embargo das relutâncias globalizadoras e neoliberais convergentes no sentido de expurgá-lo das teorias contemporâneas de poder” (Bonavides, 2015, p. 39).

Isto é, mesmo num contexto de acirramento dos processos globalizadores, num crescente intercâmbio econômico, cultural e social, responsável por uma interdependência entre os diferentes espaços do globo, não se pode desconsiderar o papel do Estado na adoção, promoção e implementação de políticas.

O Estado, nesse sentido, vivenciou importantes transformações a partir da segunda metade do século XX. Associadas à “crise na modernidade”, essas transformações são marcadas por um período constante de crise, afetando os “pilares” da modernidade: o capitalismo, o Estado-nacional e a ciência (Chevitarese, 2001).

O período atual (século XXI), marcado pelas sucessivas crises, pode ser caracterizado como uma perda de sentido de elementos que estiveram enraizados na cultura ocidental a partir do século XVIII, deno-

tando um “**sintoma** da crise *na* modernidade” (Chevitarese, 2001, s. p., grifo do autor). Vive-se hoje, portanto, num período de crise da modernidade (sob a égide do capitalismo, do Estado e da ciência enquanto explicação da realidade, ainda que esses “pilares” não sejam unívocos) em que a cultura contemporânea é valorada a partir do efêmero, do simulacro, do verossímil.

As origens dessas mudanças podem ser vistas a partir da década de 1960, com a mudança do modelo de organização fordista e com o surgimento de um novo regime de acumulação, agora, definido como flexível (Harvey, 2005). A acumulação flexível caracteriza-se pela associação de diferentes locais num sistema produtivo global, na qual há uma territorialização seletiva do capital promovendo um desenvolvimento que é, ao mesmo tempo, desigual e combinado (Smith, 1988).

Esse desenvolvimento desigual e combinado realiza-se de maneira seletiva, elencando locais onde é possível a extração de mais-valia e, por consequência, lucro. Da mesma forma, associa seletivamente os locais promovendo uma relação de interdependência entre eles. Um exemplo é a produção tecnológica, em que os minerais são extraídos na África, componentes microeletrônicos produzidos na Ásia e a montagem ocorre na América Latina, Europa ou outra parte qualquer do globo.

A partir da transformação da organização capitalista e da ciência, enquanto racionalidade, ocorre também a transformação do Estado. Assim, sob a acusação da ineficiência, rigidez e excesso de burocracia, o Estado de bem-estar social deve ser substituído por um novo modelo, agora, caracterizado pela mínima intervenção, portando-se apenas como agente regular dentro dos pressupostos neoliberais, isto é, deve tornar-se um Estado social-liberal (Bresser-Pereira, 2001).

Bresser-Pereira (2001, p. 16), caracterizando o Estado social-liberal, aponta que “ele é social porque está comprometido para com os direitos sociais. É liberal porque acredita mais nos mercados e na concorrência do que neles cria o Estado social-democrático”, todavia, sabe-se hoje, especialmente devido à crise mundial iniciada em 2006, e acirrada anos depois, da incapacidade natural do mercado se autorregular (Harvey 2011) e que a concepção de uma sociedade de mercado é tão mitológica

quanto a figura da sereia, personagem grega, capaz de seduzir os homens levando-os ao fundo do mar.

No Brasil, a constituição de um Estado de bem-estar social se dá de forma incipiente, sendo abandonado antes mesmo de sua concretização na década de 1990, com a reformulação promovida por Fernando Henrique Cardoso, presidente da república daquele período, e Luiz Carlos Bresser Pereira, seu ministro da administração federal e reforma do Estado, cujos princípios se encontram no “Plano diretor da reforma do aparelho do Estado” (Brasil, 1995).

Nesse período,

Passou-se a admitir abertamente e sem nuances a tese da falência do Estado, visto como incapaz de formular política macroeconômica, e à conveniência de se transferir essa grave responsabilidade a organismos internacionais, tidos por definição como agentes independentes e desinteressados aos quais tínhamos o direito de recorrer como sócios. Não se discutia mais apenas, por conseguinte, se o Estado devia ou podia ser empresário. Se podia, ou devia, monopolizar atividades estratégicas. Passou-se simplesmente a admitir como premissa que o Estado não estaria mais em condições de exercer um atributo essencial da soberania, o de fazer política monetária e fiscal (Batista, 1994, p. 9).

A reforma do Estado brasileiro, portanto, foi balizada pelos ideais neoliberais promovidos a partir do Consenso de Washington que, realizado na capital norte-americana, em 1989, por instituições financeiras (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e o Departamento do Tesouro Norte-americano), previa 10 medidas econômicas a serem adotadas por países que desejassem contrair empréstimos dessas instituições, isto é, almejavam a adequação dos diversos países da América Latina que, passando por crises fiscais/cambiais, recorriam a elas com esperanças de melhorar sua situação econômica.

Entre as principais medidas tinha-se: a adoção de uma disciplina fiscal, a liberalização comercial e financeira, a privatização de empresas e serviços estatais e a desregulamentação da economia. Subjazem a todas

essas diretrizes um ideal de mercantilização da vida, responsável pela transformação de serviços, que antes eram dever do Estado, em objetos de mercado, tendo como exemplo a saúde e a educação.

Dessa forma, apesar de o Consenso de Washington reconhecer a democracia e a economia de mercado como objetivos máximos, há uma subordinação do primeiro ao segundo, isto é, do político ao econômico (Batista, 1994). Essa subordinação, em âmbito educacional, é constatada a partir da adoção de uma série de políticas de amplitude multiescalar – global, nacional, regional e local – que transformaram a educação de direito inalienável em mercadoria, criando a figura do aluno-cliente, do professor-prestador-de-serviços e da escola e da educação como instituição de mercado.

Desse modo, a reforma do Estado e, por consequência, as reformas educacionais, constituem uma tentativa de regulação (adequação) dos sistemas educacionais, vistos como fonte de inovação e produção tecnológica a serviço das novas demandas de um capitalismo científico, tecnificado, tecnológico e informatizado.

As principais características dessas reformas educacionais, gestadas no final do século XX e início do século XXI, são: 1) uma descentralização centralizada (Locatelli, 2011), ou seja, descentraliza-se a administração e a responsabilidade sobre os sistemas educacionais ao passo que centraliza-se o currículo; 2) a mudança do papel do Estado que, deixando de ser promotor da educação, passa a ser apenas avaliador e regulador (Maués, 2005).

Charlot (2013), discutindo esse processo, aponta que a maior mudança da escola se deu, nas décadas de 1960 e 1970, pela articulação da Educação com a lógica desenvolvimentista, isto é, pela visão da Educação, em especial, da escola, como um caminho para o desenvolvimento econômico de uma sociedade.

A adoção dessa nova concepção de Estado e, por conseguinte, de políticas educacionais e da própria Educação, faz com que paradigmas antes tidos como exclusivos do ambiente empresarial invadam o ambiente escolar. Este é o caso da produtividade, qualidade total, da flexibilidade e competitividade (Libâneo, 2008).

Essas mudanças promovem ainda uma ressignificação da profissão docente que, sobretudo hoje, é parte de uma lógica macroeconômica e está atrelada às formas como os seus respectivos países inserem-se no processo de globalização, especialmente, em seu viés economicista. Assim,

O seu trabalho não é, ou pelo menos não é apenas, cumprir tarefas predefinidas, é também, e antes de tudo, resolver problemas. Pode inovar, pedir conselhos a quem quiser, mobilizar recursos locais etc.: o que importa é que ele encontre um jeito para resolver os problemas na sua classe e entregue alunos bem-sucedidos (Charlot, 2013, p. 46).

Produtividade, qualidade total, flexibilidade e competitividade, assim como a figura do professor-resolvedor-de-problemas, constituem um conjunto de valores e representações que, mesmo não tendo sido formulados em ambiente educacional, hoje fazem parte da linguagem corrente entre educadores e formuladores de políticas educacionais, seja na educação básica ou no ensino superior, basta ver a forma como são distribuídos os recursos para financiamento das pesquisas nas universidades ou os repasses às instituições escolares.

Alguns documentos oficiais no contexto das políticas educacionais

A compreensão do Estado brasileiro contemporâneo remonta à reestruturação ocorrida na década de 1990 sob a égide do neoliberalismo crescente e sob a lógica da implementação de um modelo gerencial da Educação. Esse modelo gerencial previa uma padronização, a racionalização de recursos, a desburocratização e a máxima eficiência e eficácia (Brasil, 1995).

No contexto da redemocratização brasileira, são formuladas as primeiras políticas educacionais. Essas políticas, ainda que significativas por ampliar o acesso à Educação, pela reestruturação de disciplinas como Filosofia, Sociologia, História e Geografia, reverberam valores e

ideias neoliberais comuns ao período. Dessa forma, tais políticas esbarram numa compreensão mercadológica do que seja a Educação, suas finalidades e a forma como ela ocorre, além de promoverem uma pseudodicotomia: educar para a cidadania ou educar para o mercado.

Essa dicotomia não se sustenta, haja vista a indissociabilidade entre mercado e cidadania, de modo que não há aparelho estatal garantidor de uma cidadania sem que haja impostos e, do mesmo modo, não pode haver um mercado sem a regulação e a participação ativa do Estado. Visto de outra maneira, não pode haver cidadania de fato sem que haja condições de trabalho equânimes.

Soma-se a isso o fato de que uma cidadania pressupõe o direito ao trabalho digno e à inserção social de maneira equitativa, superando as mais diversas condições de precarização, uberização ou outras formas de degradação do ser humano. Antunes (2018) conceitua a uberização como o processo de individualização e invisibilização das relações de trabalho, que assume a aparência de prestação de serviço e viola os direitos trabalhistas.

As políticas educacionais, por sua vez, formuladas desde a redemocratização, não podem ser compreendidas como unívocas, em verdade, constituem projetos societários em disputa, não configurando uma imposição de um grupo ao restante da sociedade. Ao contrário, essas políticas experienciam constantes tensões em sua elaboração e concretização traduzindo-se no currículo, na gestão, na formação de professores e na organização do sistema que permeiam desde a educação básica até o ensino superior (Peroni; Caetano; Lima, 2017).

Para Gohn (2019, p. 9-10),

[...] a democracia possui aspectos educativos, advindos da participação dos cidadãos(ãs), tanto na esfera pública civil como na esfera pública governamental, dando fundamentos para o exercício de cidadania. O processo educativo resulta na produção de saberes e aprendizado político aos próprios participantes e a sociedade, independentemente de posições ideológicas ou pragmáticas de qualquer setor ou grupo social. Portanto este aprendizado poderá gerar concepções e valores que podem reforçar princípios progressistas como gerar ou reforçar

princípios conservadores. É a cultura política do país que está em construção.

No entanto, a reflexão sobre qual cultura política tem sido fortalecida no Brasil, em muitos momentos, tem sido negligenciada, ou em alguns casos até não permitida, a exemplo, falou-se com grande representatividade da implantação de diferentes projetos de lei encaminhados ao poder legislativo em defesa do que denominaram de “Escola Sem Partido” que institui, entre outras definições, o que pode e/ou deve ser falado em ambientes escolares ferindo o direito à educação resguardado pela Constituição Federal (Brasil, 2022). Mas mesmo sendo contrário à legislação vigente no país, dispendo ações dentro dos estabelecimentos de ensino formal, em oposição ao Estado Democrático de Direito, foi ganhando tamanha proporção ao ponto de ser discutida em nível nacional, reforçando alguns princípios com concepções e valores ditos neutros não vinculados a um projeto de sociedade e de interesses que permearia diferentes ordens. Nesse entendimento, Duarte (2020, p. 33) comenta que

A educação escolar, afirmam os neoliberais, deve assumir uma perspectiva neutra e objetiva, de maneira que os professores se limitem a “passar conteúdos” desprovidos de posicionamento político-ideológicos e façam com que seus alunos adquiram conhecimentos e habilidades “uteis”.

Tendo em vista o exposto, os desafios vivenciados na Educação brasileira na última década são de diferentes formatos. Pode-se, a título de exemplo, citar os cortes no orçamento do Ministério da Educação (MEC), além da política de militarização da Educação Básica, via Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares², ou mesmo a proposta de regulamentação do ensino domiciliar (*homeschooling*), aprovada na Câmara dos Deputados³.

2 Decreto nº 10.004 de 05 de Setembro de 2019.

3 A Câmara dos Deputados aprovou no dia 19/05/2022 o Projeto de Lei nº 3261/2015 que autoriza o ensino domiciliar na Educação Básica. Se aprovado pelo Senado Federal (em 03/10/2023-aguardando apreciação sobre pedido de desapensação) e sancionado pela Presi-

As discussões sobre a estruturação, finalidades e possibilidades da Educação Básica não são novas, nem se esgotam nos documentos oficiais, ao contrário, constituem-se como um fenômeno multifacetado e complexo, permeado por amarras (legais, culturais etc.) e contradições diversas.

Assim, cabe entender a forma como está disposta a educação formal brasileira e suas mudanças a partir de 2015 e, mais especificamente, 2017, com a Reforma do Ensino Médio. Ela é constituída por dois grandes sistemas: a Educação Básica e o Ensino Superior, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Níveis da Educação Brasileira

Nível de Ensino	Faixa Etária (anos)	Período de integralização (anos)	Legislação em Vigor
Educação Infantil	0 a 5	6	Lei nº 9.394/1996 Lei nº 12.796/2013 Resolução CNE/CP nº 02/2017
Ensino fundamental, anos iniciais	6 a 10	5	Lei nº 9.394/1996 Lei nº 11.274/2006 Resolução CNE/CP nº 02/2017
Ensino fundamental, anos finais	11 a 14	4	Lei nº 9.394/1996 Lei nº 11.274/2006 Resolução CNE/CP nº 02/2017
Ensino Médio	15 a 17	3	Lei nº 9.394/1996 Lei nº 13.415/2017 Resolução CNE/CP nº 04/2018
Ensino Superior	18+	4	Lei nº 9.394/1996 Lei nº 12.796/2013 Resolução CNE/CP nº 02/2019

Fonte: MEC (2023); **Organização:** autores (2023).

Em 2018 foi homologada, em consonância com a Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016), a BNCC do Ensino Médio, que promoveu um aumento da carga horária total de 2400h para 3000h, sendo 1800h para a formação geral básica e 1200h organizadas a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional denominados Itinerários Formativos. Esses itinerários formativos correspondem a uma formação à parte que o estudante escolherá a partir de suas preferências e intenções de carreira. Assim, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDBEN 9394/96, estabelecendo que,

dência da República, o referido projeto se converterá num dos maiores retrocessos ao processo de universalização da Educação Básica brasileira.

O currículo do ensino médio é 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 (LDBEN, Art. 36; ênfases adicionadas) (Brasil, 2018, p. 468).

A BNCC foi organizada em grandes áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática), componentes específicos de cada área, componentes curriculares e competências específicas de componentes (da Geografia, da História, da Química, por exemplo) (Brasil, 2018).

Os Itinerários Formativos podem ser implementados de acordo com as especificidades e contextos escolares, não existe, porém, a obrigatoriedade para que em cada uma das cidades brasileiras, das quais muitas têm apenas uma instituição escolar, adotem os cinco itinerários. Assim, observa-se uma fragilidade da garantia de isonomia, em que é posto um questionamento: como garantir a execução dos Itinerários Formativos para cada estudante do Ensino Médio em todo o Brasil?

Nesse contexto, de formulação e implantação dos documentos curriculares das Redes Estaduais de Educação, presencia-se “um processo de fragilização da democracia com tendência à desdemocratização, com um processo de desregulação ou revisão de muitos espaços participativos e direitos” (Gohn, 2019, p. 249), especialmente pela forma aligeirada e sem diálogo com a classe docente.

O currículo corresponde àquilo que se julga fundamental que as futuras gerações saibam, podendo ser traduzido pela pergunta “o que ensinar?” (Lopes; Macedo, 2011). Essa questão traz em sua epistemologia a historicidade do conhecimento e, conseqüentemente, do próprio currículo, ou seja, o que se julga fundamental que as novas gerações aprendam hoje, pode alterar-se no futuro. Essa centralidade exercida por um currículo nacional ganha contornos ainda mais desafiadores num país

como o Brasil. Isso se deve à existência de múltiplas nações indígenas, diversos povos e comunidades tradicionais, aos diferentes regionalismos e às diferenças culturais plurais por sua extensão territorial.

Soma-se a isso a construção de uma Base Nacional de Formação de Professores (BNC-Formação) que, na esteira BNCC, prevê:

Art. 2º. A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 2).

O referido documento apresenta um conjunto de competências e habilidades que o professor deve desenvolver na formação inicial que, por sua vez, estão em estreita relação com as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, sendo composto por,

[...] Descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino, resultando em três dimensões principais: 1. Conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais; 2. Saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente; 3. Conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais (Brasil, 2019, p. 9).

Em relação às competências específicas, estas fundamentam-se em três dimensões: I Conhecimento profissional; II Prática profissional; e III Engajamento profissional. Tais competências têm “como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 2).

Os desafios para implantação desta resolução perpassam diferentes reflexões, dentre elas, o fato de que esta resolução do CNE/CP nº 2/2019 tem como referência a implantação da BNCC. Nesse entendimento, como possibilitar “desengessar” a construção dos documentos direcionadores do trabalho do professor? Quais brechas e ou possibilidades estão implícitas/explicitas? Como pensar formas de promover um diálogo crítico? Como garantir a autonomia docente?

Reforça-se, enquanto princípio relevante para a valorização da profissão, aqui analisado enquanto desafio, destacado no Art. 6º resolução do CNE/CP nº 2/2019, “os saberes e práticas específicas de tal profissão”. Todavia, o que é considerado como saberes e práticas? Ressalta-se a importância da garantia do Art. 6º da resolução CNE/CP nº 2/2015,

[...] A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Muitas são as incertezas que se assinalaram após a construção desses documentos oficiais e, ainda no presente, não é possível definir especificamente suas demandas e possibilidades. O desafio da educação é o de propiciar às crianças, aos jovens e aos adultos um “desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 16). Os agentes educacionais, dentre eles o professor, possuem intencionalidades que não podem divergir da busca por uma sociedade democrática em que a formação permeie a reflexão do mundo em mudança e para a mudança, em busca de autonomia pessoal e profissional. É preciso evidenciar que, “a problemática educativa será, pois, a referência para se determinar o conteúdo dos currículos tanto no que se refere à formação de educadores quanto no que diz respeito à organização do ensino nos diferentes níveis e modalidades educativas” (Saviani, 2020, p. 22).

Nesse entendimento, tendo a dialética e a contradição como balizadores da compreensão da realidade, acredita-se que mesmo um currículo centralizador e culturalmente arbitrário comporta tanto avanços e conquistas quanto retrocessos e perdas. A BNCC e a BNC-Formação, nesse sentido, envolvem diferentes tensões e políticas em disputa. Essa afirmação é de fundamental importância, pois a transformação da Educação não se dá de forma externa, de outro lugar, contrariamente, ela se dá a partir das condições e possibilidades que, implícita ou explicitamente, surgem das contradições do próprio sistema (Vesentini, 2015).

BNCC: contexto de implantação

Com o escopo de estudar a BNCC e o contexto de implantação/execução, neste item, optou-se pela ênfase no Ensino Médio⁴. Assim, realizou-se uma pesquisa documental (Lakatos; Marconi, 2003) observando as discussões sobre a temática, dando maior ênfase naquelas que tangenciam Itinerários Formativos. Ainda nesse sentido, fez-se uso do ciclo de análise das políticas educacionais formulado por Bowe; Ball; Gold (1992), responsável por dar visibilidade aos contextos de influência, elaboração e prática.

Traços da BNCC do Ensino Médio

O ciclo de políticas, formulado pelos autores ingleses, apresenta-se como revelador da “natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (Mainardes, 2006, p. 49).

Ele é composto, inicialmente, por três contextos⁵: 1) contexto de influência, 2) contexto de produção do texto político e 3) contexto da prá-

4 A partir de 2023, tem-se no contexto brasileiro uma mudança de governo em nível federal e, com ela, ganham força reivindicações pela revogação e/ou revisão da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. Já se encontra em discussão no Congresso Nacional uma Minuta de um Projeto de Lei com esse escopo. Desse modo, adverte-se para a possível transitoriedade de parte das reflexões tecidas aqui.

5 Em trabalho posterior, Ball (1994) insere em sua teoria dois novos contextos analíticos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, todavia, devido ao estágio de implementação da BNCC, eles não foram utilizados.

tica. O primeiro contexto corresponde à discussão sobre a política e a constituição sobre os primeiros discursos. Nele,

Grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (Mainardes, 2006, p. 51).

É representativa desse contexto na produção do texto político da BNCC a atuação do Movimento Pela Base Nacional Comum, composto por agentes como: o Instituto Ispirare, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Todos Pela Educação, entre outros. Esses institutos, fundações e organizações são “vertentes filantrópicas” de instituições econômico-financeiras como o grupo AmBev e o conglomerado Itaú Unibanco.

O que se delineia desse contexto é uma associação das instituições promotoras de um discurso em favor de uma base nacional comum com a oferta, direta ou indiretamente, de serviços educacionais (sistemas de ensino, apostilas e livros, metodologias etc.), havendo um interesse direto dessas instituições pelos rumos da política educacional brasileira.

O segundo contexto, o da criação propriamente dita do texto, representa a materialização após inúmeras discussões entre as instituições influenciadoras, a sociedade civil, as comunidades escolares. Ele apresenta um discurso público mais geral, sendo bastante difuso seu alinhamento ideológico e/ou teórico (Bowe; Ball; Gold, 1992).

No caso da BNCC, esse contexto se fez presente de duas maneiras diferentes: a partir da 1ª e 2ª versão, elaboradas ainda no governo Dil-

ma (2010-2015), apresentando uma concepção ampla de educação, uma formação geral para as diferentes esferas da vida em sociedade.

O terceiro contexto busca avaliar as condições em que se dão a concretização da política, “é onde a política está sujeita à interpretação e recreação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 53).

Esse contexto é o mais desafiador de ser analisado devido ao fato de que a BNCC ainda se encontra em fase de implementação em muitas unidades da federação, seja pelas redes públicas ou privadas de educação, podendo-se, entretanto, dizer que esse processo está fazendo-se mais a partir de dúvidas e incertezas do que por um direcionamento sem ruído.

Concernente aos Itinerários Formativos, em especial a Geografia, tem-se uma transformação de sua estrutura disciplinar devido, principalmente, à dissolução dos conteúdos a serem ensinados em objetos de conhecimentos e habilidades. Para o ensino de Geografia, na BNCC, é apresentada a concepção de “situação geográfica” (Brasil, 2018), ou seja, situações a partir das quais o professor deve inserir o aluno num processo de ensino-aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de habilidades e, em última instância, competências, que possibilite aos alunos compreender a realidade.

Destaca-se ainda, a compreensão da BNCC como um currículo que, sendo centralizador, possibilita a diferentes alunos, espalhados pelo Brasil, acesso a conhecimentos culturalmente acumulados ao longo da história humana, uma vez que é este o papel da escola: ensinar conhecimentos outros que não aqueles que os alunos têm acesso diariamente, mesmo porque não é preciso ensinar ao aluno aquilo que ele já sabe.

Desse modo, acredita-se que,

Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles,

não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho (Young, 2007, p. 1294).

Logo, são as escolas, em sentido amplo, potencializadas de um conhecimento poderoso que, na medida em que é democrático, permite aos alunos compreenderem as condicionantes de sua realidade e, ao compreendê-las, é possível transformá-las. Young, ao explicar o conhecimento poderoso, expressa:

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (Young, 2007, p. 1294).

O conhecimento poderoso é, num primeiro nível, um conhecimento “melhor”, produzido por uma comunidade de especialistas que, histórico e culturalmente, tem acumulado conhecimentos que sejam confiáveis, falíveis e testáveis. Num segundo nível, o conhecimento poderoso permite ao sujeito ter acesso a conhecimentos não contextuais que, ao contrário, são generalizáveis, permitindo pensar elementos que estão fora do seu cotidiano (Maude, 2017).

Dessa forma, o conhecimento poderoso se distancia do conhecimento dos poderosos, uma vez que, o primeiro é democrático, amplo e generalizável; o segundo, por sua vez, é restrito às classes dominantes e tem por objetivo a manutenção do *status* de dominação e de erudição de uma classe/grupo que se aparta econômica e culturalmente do restante da sociedade. Essa perspectiva coaduna à defesa feita por Libâneo (2012) em prol de uma escola do conhecimento e contrária a dualidade da Educação brasileira, em que se tem uma escola do conhecimento para as classes abastadas e uma escola do acolhimento para as classes pobres.

Por fim, ressalta-se a imprescindibilidade da Geografia na Educação Básica, pois, conforme Maud (2017), a Geografia é um conhecimento poderoso, visto que possibilita aos jovens:

1. Novas maneiras de pensar sobre futuros alternativos e caminhos para atingi-los;
2. Compreender e explicar o mundo natural e social;
3. Ter algum controle/poder sobre seu próprio conhecimento;
4. Participar qualificadamente de debates atuais; e
5. Extrapolar suas experiências cotidianas.

De tal modo, mesmo numa política curricular eivada de condicionantes neoliberais e contradições sociais, políticas e econômicas, a garantia do conhecimento geográfico e do professor de Geografia possibilita aos alunos adquirirem conhecimentos, mediante uma relação dialética, que pode conduzir ao conhecimento poderoso, capaz de explicar e transformar a realidade.

Algumas considerações

Tentou-se com o presente trabalho refletir sobre as possibilidades e condicionantes de documentos oficiais que têm direcionado a construção dos currículos nas diferentes instituições brasileiras. Destacaram-se especificidades da BNCC, em especial a do Ensino Médio, por compreender que a Geografia nesse nível de ensino precisa ser garantida e reforçada. Para isso, fez-se uso do ciclo de políticas formulado por Bowe, Ball e Gold (1992), em que se identificou, nos diferentes contextos (de elaboração, do texto e da prática), agentes que atuaram diretamente em sua construção, não sendo possível compreender, em sua totalidade, as formas como essa política se materializa na escola, haja vista o fato de ainda estar em implementação.

Junto disso, buscou-se ressaltar as possibilidades presentes na BNCC que, mesmo apresentando direcionadores de uma política educacional neoliberal, permite o desenvolvimento de um conhecimento poderoso, capaz de alçar os alunos à compreensão das diferentes determinantes sociais e, entendendo-as, transformá-las.

Esse conhecimento poderoso, por sua vez, se constitui num conceito oposto tanto ao conhecimento dos poderosos, ou seja, da classe dominante, enquanto elemento de erudição, pois busca ser democrático, quanto do conhecimento cotidiano, ainda que faça uso dele, pois sendo

científico representa aquilo que histórica e culturalmente a humanidade acumulou de mais confiável. Com ele o aluno pode compreender não só sua realidade imediata, mas também realidades outras, intervindo conscientemente e transformando-as.

Nesse sentido, tem-se ainda a imprescindibilidade da Geografia na Educação Básica, uma vez que essa ciência, mediante a relação professor-aluno-conteúdo, permite desenvolver novas formas de pensar, compreender o mundo natural e social, ter algum controle/poder sobre si e seu próprio conhecimento, participar qualificadamente de debates atuais e extrapolar sua experiência diária.

Ressalta-se, por último, que as condicionantes presentes na educação brasileira não são livres de contradições, limites e possibilidades. Em verdade, são um objeto de disputa devendo o professor, o estudante e a sociedade como um todo, lutarem por um ensino que promova o desenvolvimento do conhecimento poderoso em diferentes escalas e espaços, desde a sala de aula até manifestações sindicais, fóruns de debates e postos de planejamento/elaboração de políticas educacionais democrática, não apenas no discurso mas na realidade.

Referências

- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BATISTA, P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Programa educativo dívida externa - PE-DEX**, s. l., v. 6, n. 2, p. Caderno da dívida externa, set. 1994.
- BONAVIDES, P. **Teoria geral do Estado**. 10ª. ed. São Paulo: Malheiros Editores Ltda., 2015.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Presidência da República**, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2:** BNC-Formação. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base - Versão final. Brasília: MEC/CNE, 2018.

BRASIL. **LDBEN:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal/Coordenação de edições técnicas, 2017.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Uma nova gestão para um novo Estado: liberal, social e republicano. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 52, n. 1, p. 5-24, jan./mar. 2001.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, cap. 1, p. 37-61, 2013.

CHEVITARESE, L. As “razões” da pós-modernidade. **Anais da I Semana dos Alunos da Pós-graduação em Filosofia (SAF)**. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2001. p. s. p.

DUARTE, N. Um montão de amontoado de muita coisa escrita. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALLANCHEN, J.; MATOS, N. D. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, cap. 2, p. 31-46, 2020.

GOHN, M. G. M. **Participação e democracia no Brasil:** da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013. Petrópolis: Vozes, 2019.

HARVEY, D. **O enigma do capital:** e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço.** São Paulo: Annablume, 2005.

HOBBS, T. **Leviatã.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOCATELLI, C. **A política de descentralização na educação brasileira: resultados e consequências**. V Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís: UFMA. 2011. p. s. p.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAUDE, A. Applying the concept of powerful knowledge to scholl geography. In: BROOKS, C.; BUTT, G.; FARGHER, M. (Org.). **The power of geographical thinking**. Londres: Springer, cap. 3, p. 27-40, 2017.

MAUÉS, O. C. O trabalho docente no contexto das reformas. **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu (MG): Anped, p. 1-17, 2005.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

ROUSSEAU, J.-J. **O contrato social**. São Paulo: L&PM, 2007.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: problemas da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. D. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, cap. 1, p. 7-30, 2020.

SMITH, N. **Desenvolvimento desigual: natureza, capital e a produção de espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 9ª. ed. São Paulo: Contexto, p. 14-33, 2015.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.





A BNCC, O Novo Ensino Médio e a Geografia: cenários de mudanças e (re)ações possíveis

Leonardo Ferreira Farias da Cunha

Os últimos anos foram bastante agitados para a Educação Básica; entre as várias temáticas que são comumente discutidas nessa área, outras duas somaram-se com protagonismo e muitos desdobramentos. Refiro-me à Reforma do Ensino Médio que deu origem ao chamado Novo Ensino Médio (NEM) e a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como tudo o que ocorre está vinculado a um contexto histórico, social e político, essas duas temáticas entram em cena em momentos turbulentos. Crises econômica e política marcaram o breve segundo mandato de Dilma Rousseff na presidência da república, que se iniciara em janeiro de 2015. No mesmo ano, em dezembro, já com perda considerável de apoio político no Congresso Nacional e baixa popularidade, a Câmara dos Deputados inicia o processo de impedimento da ex-presidenta. O afastamento definitivo ocorreria em 31 de agosto de 2016 por meio de um processo bastante questionado em sua legitimidade e legalidade. Forma-se um novo governo decorrente da ascensão do seu então vice, Michel Temer. Com isso, transformações intensas no Ministério da Educação (MEC) aceleraram mudanças nas políticas públicas dessa pasta. Cronologicamente, os acontecimentos que destacamos ocorreram na seguinte sequência: Reforma do Ensino Médio e homologação da BNCC do Ensino Fundamental em 2017 e, em 2018, homologação da BNCC do Ensino Médio. Seguiremos essa cronologia para contextualizar essas mudanças.

A Reforma do Ensino Médio foi introduzida por uma medida provisória (MP), a de número 746, de 22 de setembro de 2016, apenas 22 dias depois da posse definitiva de Michel Temer, após o impedimento de Dilma Rousseff. Por isso, sua discussão e posterior transformação em lei foi bastante questionada e tensionada. Segundo a exposição de motivos apresentada no texto legislativo, sua intenção era tratar da “organização dos currículos do Ensino Médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016), o que revelou a dimensão das mudanças ora propostas.

Embora essa etapa da Educação Básica já fosse objeto de muitas reflexões em períodos anteriores, muitas entidades vinculadas à educação, mesmo ao reconhecer a necessidade de mudanças, reputaram como apressada a discussão dessa matéria, especialmente por meio do instrumento legislativo medida provisória, geralmente utilizado em situações emergenciais ou urgentes porque não podem demorar o tempo usual de um processo de tramitação legislativo ou de construção de uma política pública, que pode levar meses ou anos. A instituição de uma MP impôs uma cronologia muito mais rápida diante das reais possibilidades de uma discussão mais ampla com todos os setores envolvidos na questão. Como o contexto político se transformara rapidamente, novos atores e forças se sobrepuseram às resistências ao conteúdo e à forma como essa reforma se apresentava.

Para Ferreti e Silva (2017), a proposta e seus meios se relacionam com uma conjuntura que, no governo do então presidente Michel Temer, encontrou o respaldo de atores decisivos para garantir sua aprovação. Para esses autores, as intenções embutidas na MP se situavam em um contexto de disputas, onde o discurso se efetiva por meio de uma hegemonia político-ideológica que lhe dá sentido e justifica suas finalidades; nesse caso, os ideais neoliberais e as mudanças no sistema capitalista.

Eles entendem que essa disputa “é histórica em nosso país, ganhando conotações diferenciadas conforme o contexto social e político em que ocorreu” (Ferreti; Silva, 2017, p. 400). Assim, a adequação da educação ao mercado e demandas do capital, no que se refere à produção de mão de obra, se encontram nesse contexto. Tem respaldo, também, em

órgãos supranacionais e reverbera internamente entre o empresariado que, de forma crescente, tem influenciado política e ideologicamente as agendas junto ao MEC.

A Reforma do Ensino Médio aprovada pressupõe uma adequação estrutural dos sistemas educacionais que ofertam essa etapa da Educação Básica, o que demonstra uma distância entre a proposta e a realidade da estrutura física da maioria das escolas e se constitui em um dos principais empecilhos à ampliação da carga horária, especialmente nas escolas que possuem dois ou mais turnos de aulas. Além da dificuldade estrutural e até de pessoal para contemplar o que está previsto, há questões de ordem pedagógica que também são empecilhos, como trabalhar numa organização dividida por áreas do conhecimento, em itinerários formativos, e a criação e ministração de disciplinas eletivas. Todas essas mudanças, se não são novidades, são desafios práticos para a maioria dos/as professores/as brasileiros/as.

A resistência à proposta se avolumou também por conta de outra medida legislativa anterior, a Emenda Constitucional 95, conhecida como PEC do teto de gastos, que definiu um horizonte de pelo menos uma década, talvez duas, de gastos públicos contingenciados. Essa medida limitou a capacidade estatal de aportar recursos no Ensino Médio, que, diante da nova estruturação, exigiria mais investimentos sob pena de não se concretizar nem no presente, tampouco no futuro. A situação que se desenhava era que a reforma exigia investimentos para a adequação atual e futura, e o cenário econômico adiante era contrário, dada a contenção de gastos.

As circunstâncias conjunturais não impediram que a MP perdesse a validade. Ao contrário, ela se tornou o Projeto de Lei de Conversão 34/2016 e foi confirmado pelas duas casas legislativas que compõem o Congresso Nacional brasileiro. Pela Câmara dos Deputados, em novembro de 2016, e pelo Senado, em fevereiro de 2017, se convertendo na lei 13.415/2017, que alterou Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a 9394/1996 (LDB) e cria o que se convencionou chamar de Novo Ensino Médio ou NEM. Como Ferreti e Silva (2017) apontaram, essas iniciativas perpassaram por outros contextos anteriores que concretizaram outras medidas nessa mesma perspectiva.

O Novo Ensino Médio

Em 2023, já em outro contexto político, com a volta do presidente Lula à presidência da república e a renovação do fôlego dos críticos às mudanças no Ensino Médio, o NEM passou por consulta pública instituída pela portaria 399 do corrente ano. Muitas sugestões foram feitas como já esperava o governo vigente, e até mesmo sugestões de revogação da medida, pois, mesmo 5 anos depois, muitos setores não arrefeceram a crítica. Esses setores entendem que o NEM é excludente, uma vez que tira do Ensino Médio sua característica de formação básica ao determinar a escolha de itinerários formativos vinculados a áreas específicas e nem todas as escolas poderão oferecer, dada a dificuldade estrutural.

Como esse texto está sendo escrito antes do resultado da consulta pública, e, portanto, das possíveis alterações, por ora, é possível reunir as críticas ao NEM a partir de algumas questões: infraestrutura das escolas e dos sistemas de ensino para incorporar essas modificações; formação dos/as professores/as para trabalhar por áreas do conhecimento, disciplinas eletivas e os projetos de vida; uma perspectiva de formação mais voltada para o mercado trabalho; perda de espaço dos componentes curriculares tradicionais, como no caso da Geografia, para as disciplinas eletivas. Essas críticas estão sistematizadas em muitos textos por organizações representativas, sobretudo as vinculadas à educação pública. Para ilustrar, as principais mudanças estabelecidas pelo NEM estão apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Novo Ensino Médio, síntese das mudanças e legislação

NOVO ENSINO MÉDIO, SÍNTESE DAS MUDANÇAS E LEGISLAÇÃO				
TEMA	MUDANÇA	LEI 13.415/2017 NEM	LEI 9.394/1996 LDB	OUTROS
Carga Horária	A lei previu um aumento progressivo da carga horária. No modelo anterior, eram, no mínimo, 800 horas-aula por ano (total de 2.400 no ensino médio inteiro). No novo modelo, a carga horária deve ser ampliada até 3.000 horas (1000 horas anuais) ao final dos três anos da etapa.	3º 1º	35-A § 5º 24, § 1º	
Áreas do conhecimento	Os componentes curriculares são agrupados em áreas do conhecimento Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Artes); Matemática e suas tecnologias (Matemática); Ciências da natureza e suas tecnologias (Física, Química e Biologia); e Ciências humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia).	3º	35-A	
Itinerários formativos	Institui-se 5 Itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências humanas e Sociais Aplicadas; Formação técnica e profissional. A intenção é que sejam três anos de estudo em que os conteúdos eletivos 40% da carga horária (1.200 horas) seja ocupada pelas disciplinas próprias do itinerário escolhido. E 60% da carga horária (1.800 horas) de formação geral básica para todos os itinerários. Compreende os conteúdos das áreas do conhecimento estipuladas na lei 13.415 de 2017. Há uma redução da carga horária de alguns componentes, incluindo a Geografia, para ceder espaço às disciplinas eletivas.	4º	36	Portaria nº 733 de 16 de setembro de 2021
Projetos de Vida	Cria-se o componente transversal projeto de vida, que será oferecido nas escolas para ajudar os jovens a entenderem suas aspirações.	3º	35-A § 7º	
	Caberá às redes de ensino distribuir como quiserem a carga horária dos itinerários formativos. Tudo no primeiro ano ou ao longo dos três anos, por exemplo.	4º	36-A § 1º	
Obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos.	O ensino de língua portuguesa e matemática é obrigatório nos três anos do Ensino Médio. Não há definição de um número mínimo de aulas dessas disciplinas por semana. Entretanto, precisam estar sempre presentes na grade.	3º	35-A § 3º	
Vigência e implementação total.	Entrou em vigor em 2022 e prevê a implementação gradual até 2024.			Portaria nº 521 de 13 de junho de 2021. Artigo 4º e incisos.
Mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).	Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a partir de 2024 deverá se ajustar à nova organização. A prova, atualmente igual para todos passará, a ter uma etapa específica, conforme o itinerário formativo cursado pelo/a candidato/a.			Portaria nº 411 de 17 de junho de 2021

Fonte: organizado pelo autor (2023).

Em março de 2023, sob égide de uma nova gestão e como mais um sintoma de que a resistência ao NEM não havia se arrefecido, entidades

representativas anunciaram uma manifestação que ocorreria no dia 15 daquele mês, organizada pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), com apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). O pleito era a revogação do NEM. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) também defendeu a revogação em seu informativo especial de 2023.

No entanto, numa direção contrária, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que representa as redes estaduais e distrital de Educação, afirmou, por meio de nota no mesmo mês, que a revogação não é uma opção. Segundo o órgão, “não é sensato pensar em descartar todo o esforço técnico e financeiro despendido pelas redes estaduais ao longo dos últimos anos” (CONSED, 2023, p. 1), não sendo essa possibilidade cogitada pelos/as gestores/as estaduais e distrital, responsáveis pela implantação da etapa nas unidades federativas, mas que estavam abertos/as a possíveis ajustes. Outras organizações mais associadas ao setor privado se mantiveram desde a apresentação das mudanças no Ensino médio favoráveis à medida, como é o caso, por exemplo, do Movimento pela Base e o Todos pela Educação (TPE). Essas últimas até fazem algumas ponderações, mas coadunam desde o início com o NEM. Tendo em vista a proximidade e gênese com o setor privado, o TPE, como asseveram Oliveira e Oliveira (2017), diferente de um movimento social desencadeado por alguma demanda da sociedade para atendimento e/ou ampliação de direitos, possui uma estrutura e dinâmica diferentes, pois “é constituído por um segmento empresarial reivindicando direitos para terceiros. A premissa norteadora da mobilização visa contemplar aos anseios empresarial, sobretudo, quanto à formação de mão de obra” (Oliveira; Oliveira, 2017, p. 408). O Movimento pela Base se articula também a uma agenda empresarial e em prol do aumento da qualidade da educação, entretanto, numa perspectiva de aumento da produtividade de um sistema. Segundo Ferreira e Santos (2020), “transformando o documento em um importante instrumento no processo de regulação e controle das demais políticas educacionais,

assim como, de formação para a sociabilidade do capital” (Ferreira; Santos, 2020, p. 205).

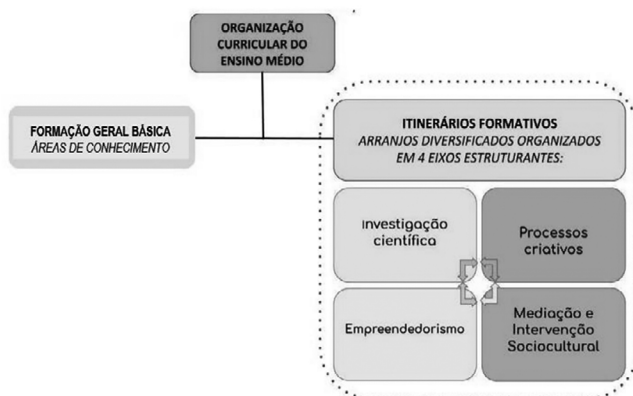
O NEM e a BNCC estabelecem entre si vinculações, até mesmo pela coerência que precisa existir entre um conjunto de políticas públicas. A REM, inclusive, foi feita antes mesmo da homologação da BNCC para essa etapa; logo, quando da sua publicação, a BNCC do Ensino Médio contemplava a REM e vice-versa.

Para fins de ilustração da organização curricular do NEM no Distrito Federal, a Figura 2 apresenta as duas partes que compõem essa organização: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos com 60% e 40% da carga horária, respectivamente. A Formação Geral Básica compreende os componentes curriculares em quatro áreas de conhecimento (vide Figura 1). Nos Itinerários Formativos, são ofertadas as Unidades Curriculares em três grupos: Projeto de Vida, Eletivas Orientadas e Trilhas de Aprendizagem.

Sobre as Unidades Curriculares, é importante explicar brevemente cada uma delas. Projeto de vida será ofertada aos/as estudantes de forma obrigatória ao longo de todo o Ensino Médio e se prestará a discutir algumas ideias como: transição para o Ensino Médio; desenvolvimento de Projeto de Vida; desenvolvimento do plano individual de curso; orientação para prosseguimento dos estudos após o Ensino Médio.

Cabe, ainda, dizer que as Unidades Curriculares têm características e objetivos pedagógicos próprios. No caso das Eletivas Orientadas, elas têm duração semestral, sua carga horária é “definida conforme a intencionalidade pedagógica, nas quais os estudantes serão matriculados de acordo com suas escolhas, porém de maneira orientada” (SEEDF, 2020, p. 134). Assim, a oferta das eletivas será feita a partir de um catálogo construído pelas Instituições Educacionais, as quais podem se utilizar de diversas estratégias pedagógicas a partir do interesse dos/as estudantes, da autonomia e capacidade de oferta da Unidade Escolar. Por fim, as Eletivas Orientadas devem ser planejadas considerando um ou mais Eixos Estruturantes.

Figura 1 - Organização curricular do ensino médio: Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos. Fonte: CEMNEM-DF



Fonte: Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio - Distrito Federal.

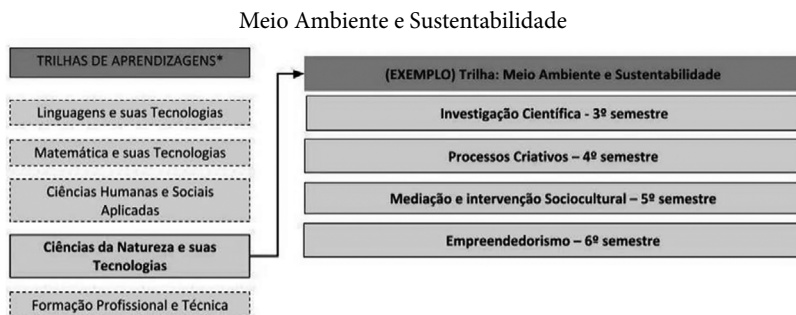
As Trilhas de Aprendizagem, exemplificadas na Figura 2, são compostas por uma sequência de quatro Unidades Curriculares e possuem a duração total de quatro semestres, cursadas a partir do terceiro semestre, que devem seguir a seguinte sequência: Investigação Científica (3º semestre); 2º - Processos Criativos (4º semestre); 3º - Mediação e Intervenção Sociocultural (5º semestre); 4º - Empreendedorismo (6º semestre). Ao fixar uma sequência para os eixos, o CEMNEM-DF permite que se estruture os Itinerários Formativos de maneira a permitir ao/à estudante, caso queira, migrar de uma Trilha para outra ou até transferir-se de escola sem prejuízos de continuidade pedagógica.

Apresentadas as Unidades Curriculares, é importante reiterar que os Itinerários formativos devem ser organizados a partir de quatro eixos estruturantes, a saber: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; Empreendedorismo. O próprio CEMNEM-DF define que

[...] os quatro eixos estruturantes são complementares, e é importante que os Itinerários Formativos incorporem e integrem todos eles, a fim de garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral. Assim, os estudantes, no decorrer de seu Ensino Médio, deverão realizar

pelo menos um Itinerário Formativo completo, passando, necessariamente, por todos os quatro eixos (SEEDF, 2020, p. 122).

Figura 2 - Exemplo de trilha de aprendizagem do Itinerário Formativo Ciências da Natureza distribuída em quatro semestres, a partir do terceiro. Trilha:



*habilidades dos referenciais dos itinerários formativos e objetivos de aprendizagem do currículo em movimento 2ª edição

Fonte: CEMNEM-DF.

A BNCC

Após essa contextualização sobre a Reforma do Ensino Médio, que institui o NEM, cabe falar sobre a BNCC. Ela, embora também criticada pelas mesmas entidades que contestam o NEM, apresenta menos resistências do que este, talvez por ser uma referência curricular, e não uma reforma na estrutura organizacional de uma etapa da Educação Básica com afetações administrativas intensas, como é o NEM. De antemão, consideramos importante destacar que entendemos que na BNCC – não como um todo, mas especialmente a parte do Ensino Fundamental – estão avanços importantes no ensino de Geografia. Não desconsideramos também os limites que ela apresenta nas versões para cada etapa da Educação Básica; entretanto, esses avanços no ensino de Geografia – o raciocínio geográfico e a situação geográfica e o que se mobiliza para trabalhá-los – que retomaremos mais adiante, são e serão significativos para auxiliar os/as professores/as a enfrentarem os desafios que essas mudanças implicam.

Com isso, não estamos dizendo apenas que a BNCC cria desafios, e ao mesmo tempo aponta algumas soluções, mas que existem inovações

nessa proposta de referência curricular que podem ser significativas. Além disso, que o documento aponta, quanto à Geografia, para práticas pedagógicas distintas do quadro vigente, tanto em relação à formação quanto sobre as práticas docentes.

A BNCC tem um histórico que é importante para se compreender como esse documento chega a sua versão final. A ideia de uma base nacional comum surgiu com a Constituição Federal (CF) de 1988. O artigo 210 do texto constitucional afirma que a base indicaria os “[...] conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Posteriormente, a LDB de 1996 anunciou a obrigatoriedade de uma base nacional comum para a Educação Básica, onde o artigo 26 da referida lei afirma que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada [...]” (Brasil, 1996).

Além desses dois marcos legais, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2010, a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001 e 2014, e as Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2013, também faziam referência a esse documento, que deveria ser criado, reforçaram essa ideia. Assim, conforme Pinheiro e Lopes (2021), pode-se dizer que a LDB, as DCNs e o PNE mostraram a exigência, imposta, ao sistema educacional brasileiro, de uma Base Nacional Comum Curricular.

Dessa maneira, na conjuntura da publicação das DCNs, em 2013, seguida do PNE (2014-2024), criou-se um documento entendido como “uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (Brasil, 2014) em 2014. Desse modo, a legislação produzida desde 1988 sobre a criação de uma base, foi traduzida e reforçada a ideia de que a Educação Básica é um direito universal, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Nesse momento, então, se consolida a ideia de criar uma Base Nacional Comum. Silva e Alves Neto (2020) dividem o processo de construção da BNCC em três momentos distintos. O primeiro, ao qual já nos

referimos, é o de consolidação da ideia, já que um Grupo de Trabalho sobre direitos à aprendizagem sob a administração da Diretoria de Políticas de Currículos atuou desde 2011 até surgir o documento de 2014, em que “as áreas e os componentes curriculares foram pensados dentro de um longo processo de garantia dos direitos à aprendizagem e, por isso, foram submetidos aos quatorze direitos à aprendizagem” (Silva; Alves Neto, 2020, p. 266). Outro dado importante, nesse primeiro momento, é que entre 2011-2014 ocorreu o Pacto pelo Ensino Médio, que promoveu estudos e encontros entre professores/as do Ensino Médio de todo território nacional.

O segundo momento foi entendido por Silva e Alves Neto (2020) como uma fase da conciliação entre duas perspectivas, a dos direitos à aprendizagem e das matrizes de conteúdos elaboradas nos sistemas de avaliação em larga escala. Esse período compreende 2015 e 2016, quando se inicia o segundo mandato de Dilma Rousseff, em que dirigentes do MEC são substituídos e essa nova gestão traz o elemento dos sistemas de avaliação. Nesse cenário, a proposta da BNCC de 2015 (primeira versão) articulou direitos e objetivos de aprendizagem em consonância com as Matrizes de Referências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A versão de 2015 foi submetida à consulta, recebendo críticas e sugestões através de uma plataforma online. Além disso, leitores críticos foram contratados para análises mais aprofundadas. Assim, em abril de 2016, a segunda versão da BNCC foi concluída e ela é enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 03 de maio. O processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff se encerra em 31 de agosto de 2016, ficando marcada essa fase final de elaboração da segunda versão da BNCC por profundas mudanças na conjuntura política “e os atores que lutavam pela mudança no Ensino Médio viram uma janela de oportunidades para, na carona com o golpe jurídico e midiático que se iniciava, acelerarem as reformas na educação, especialmente, a do Ensino Médio” (Silva; Alves Neto, 2020, p. 272). A mudança interrompe o debate que vinha sendo feito, e rapidamente, tanto que a Medida Provisória que reformara o Ensino Médio é editada em 22 de setembro de 2016, menos de um mês após o golpe.

O terceiro momento, entre 2017 e 2018, é “a fase de finalização da BNCC sob a ótica das competências e habilidades e da reforma do Ensino Médio” (Silva; Alves Neto 2020, p. 272). Nesse sentido, a nova equipe do MEC, sob o governo de Michel Temer, acelera a construção da BNCC. A proposta é reelaborada e foi conduzida pela Fundação Alberto Vanzolini, que concluiu os trabalhos em dezembro de 2017 (segunda versão) com os documentos relativos à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Nesse novo contexto político, e a partir dessa segunda versão homologada, os estados da federação assessorados pelo CONSED e por fundações econômicas e empresariais, começam a elaborar seus currículos. A terceira e última versão da BNCC, que inclui a etapa do Ensino Médio, ficaria pronta em dezembro de 2018.

Diante do que foi exposto, de 2014 a 2016 houve várias descontinuidades em diferentes níveis, sendo que até 2016 a legislação seguida foi a mesma. A principal mudança se dá de 2017 em diante, sobretudo no Ensino Médio, que já tinha uma lei o alterando. A essa situação, somam-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicadas em 2018. Na versão final, os direitos de aprendizagem e as discussões que se deram em seu entorno são encerradas, de modo que a pedagogia das competências e habilidades passa a organizar as áreas e os componentes curriculares. A presença de entidades privadas também marcou esse terceiro momento de finalização da BNCC e dificultou uma discussão mais ampla, sobretudo, com professores/as e estudantes.

Essa conjuntura marcadamente conflituosa para a constituição da BNCC é descrita por Dias (2021):

Até a sua homologação, no ano de 2018, com a inclusão do ensino médio na versão final, atravessou três presidências em um contexto marcado pelo afastamento da presidenta Dilma Rousseff, atravessando os Governos Michel Temer e sendo publicada no Governo Jair Bolsonaro. Nesse período foram apresentadas três versões do documento, foram realizadas consultas em portal do MEC e aconteceram seminários estaduais, além de audiências públicas. Somente no ano de 2018 foi incorporado ao texto político o ensino médio. Destaca-se aqui o contexto de discussão e contestação que marcou a produção da BNCC em todas as suas versões (Dias, 2021, p 4).

Diante disso, é preciso resgatar a ideia de que o currículo, como assevera Arroyo (2014), é um território em disputa. Com a troca das engrenagens políticas, os atores decisivos constituem-se novas peças no sistema, incumbidos de promover mudanças. Macedo (2006) afirma que o currículo se constrói em um espaço-tempo de fronteira, marcado pela disputa, onde os atores do processo almejam o exercício do poder e a territorialização discursiva. E quando os cenários se alteram, de algum modo, isso reflete na constituição desse tipo de política pública.

As reformas curriculares no Brasil, geralmente, não escapam a uma boa resistência, posto que, como toda disputa, algum tipo de poder é envolvido. Nessa lógica, quem mais o detém possui maior influência no resultado final. Na constituição das pautas curriculares, geralmente o governo de turno protagoniza, enquanto cabe aos professores/as mormente as executarem. Ascensão (2020) destaca o ocorrido com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que colecionaram críticas à sua época, os meados dos anos 1990 e início dos 2000.

Atualmente, as referências positivas aos PCNs revelam uma esquizofrenia comportamental de quem criticou, e algum tempo depois descritiva, ainda que os PCNs sejam os mesmos. Além disso, Ascensão (2020) faz uma reflexão importante sobre aspectos positivos da BNCC, sem desconsiderar as turbulências conjunturais, em que destaca avanços e limites da proposta.

No caso do texto que foi homologado resultante da terceira versão, ao se tratar da Geografia, há uma demarcação evidente de princípios, que, associados, são tomados como essenciais e constitutivos do raciocínio geográfico (Ascensão, 2020). Aliás, esse termo não aparecia nas outras versões. Há também a indicação de uma filiação teórica comprometida com uma aprendizagem preocupada com a interpretação geográfica a partir também da ideia de raciocínio geográfico (Ascensão, 2020).

A referência, segundo essa autora, reconhece a especificidade da Geografia, inclusive na sua versão escolar. Demarca que a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica se unem pelo seu objeto comum, o espaço. Ela lamenta, no entanto, que essas questões não sejam discutidas de forma mais abrangente no texto, o que sugere que ele não seja para professores/as iniciantes, mas sim para iniciados/as nas discussões sobre o

raciocínio geográfico e a termos que a ele podem ser vinculados, como pensamento espacial ou situação geográfica, por exemplo. Isso gera um imbróglio e, provavelmente, um dos principais limites da proposta, tanto para as práticas pedagógicas quanto para a formação inicial.

Na análise dessas mudanças que instituem a NEM e a BNCC, é importante destacar alguns parâmetros que orientaram esse breve texto. Primeiro, é crucial entender esses documentos, e as reações a eles, contextualmente. Tanto a BNCC como a Reforma do Ensino Médio emergiram em conjunturas políticas muito turbulentas. O conteúdo das mudanças tem relevância fulcral na análise, mas não se pode desprender esse conteúdo dos aspectos circunstanciais. Segundo, todo documento curricular tem uma natureza prescritiva e pressupõe algum controle. Assim, há e sempre haverá uma distância entre o currículo prescrito e o real (Perrenoud, 2003), pois o currículo que acontece não é necessariamente o que é indicado, ainda que haja disposição de quem o segue. O campo curricular é um território disputado (Arroyo, 2014; Lopes; Macedo 2011), e os professores não são meros cumpridores de determinações, há uma dialética que insere na relação docente, currículo e contexto. Assim, contradições, que não significam a negação objetivamente da prescrição são latentes. Em terceiro lugar, identificar limites e possibilidades em propostas curriculares é um exercício necessário.

Ainda sobre prescrição, cabe uma afirmação, por maior que seja, nenhum currículo controla o imponderável, ou seja, a realidade da sala de aula, que é atravessada por inúmeras variáveis. Nenhuma prescrição anula por completo a capacidade de reação do/a professor/a. Giroto (2022) acrescenta que “se na perspectiva da BNCC a escola é o espaço em que se instauram lógicas produzidas por agentes em escalas distantes, para o sujeito da educação as escolas se configuram como territórios onde estas lógicas podem ser subvertidas, reinventadas e superadas” (Giroto, 2022, p. 108).

A Geografia a BNCC e o NEM

As reflexões sobre as críticas ao currículo, que neste momento se centram na BNCC e outros temas a ela correlatos, como NEM, não esgota por óbvio o assunto. O que se busca nessa composição de cenário

de mudanças é situar o quadro vigente no Brasil, qual seja, uma referência curricular organizada em torno de competências e habilidades com algumas inserções relevantes para o ensino de Geografia, o que não anula o fato de que a BNCC tem limites.

Situar é tão importante porque, indiferentemente do apreço que se tenha ou não pela proposta, os/as professores/as da Educação Básica – reais operadores do currículo na ponta do processo – precisam reagir. Logo, dadas as contingências que recaem sobre o/a professor/a e a escola, sua posição no conjunto do sistema, essa reação precisa ser estratégica e, no máximo possível, a favor de um tripé: docente, Geografia e aprendizagem dos/as estudantes. Por isso, o cenário precisa ser óbvio e o que pode ser feito em prol desse tripé também.

Quanto aos conteúdos estarem dissolvidos em competências e habilidades, há uma incompreensão da BNCC, certamente também por culpa do texto da Base, que não se demora em articular conceitos importantes distintos e articulados no que concerne à Geografia. Neste sentido, é importante retomar uma posição de Ascensão (2020), que reflete sobre qual é o conteúdo previsto na BNCC. Ele é resultado da articulação entre elementos que estão presentes na BNCC; no caso do Ensino Fundamental, são as unidades temáticas, os objetos de conhecimentos e as habilidades, sempre tomando como ponto de partida uma determinada situação geográfica, por exemplo. No Ensino Médio, os objetos de conhecimento e as habilidades são compartilhados por áreas de conhecimento. Compartilhadas são também algumas categorias, consideradas pela BNCC fundamentais à formação dos/as estudantes. São elas: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; além de Política e Trabalho.

Quanto à Geografia, Ascensão (2020) reforça que a BNCC faz da situação geográfica a fonte para formular perguntas geográficas que possibilitam desenvolver as habilidades com a escala que o/a professor/a escolher. Assim, o conteúdo não está diluído, até porque ele não está explicitado, ou disposto em lista ou roteiro, mas deve ser construído a partir dessa articulação. É necessário frisar que o conteúdo apresentado pela Base não se refere ao trato isolado de componentes do espaço geo-

gráfico, em determinada sequência ou ordem, como o relevo do Brasil, o Clima do Brasil, ou a Urbanização do Brasil, para citar alguns.

No cenário em que vige a BNCC, o/a docente precisa lidar com dispositivos curriculares sem identificação disciplinar explícita. O fluxo de construção de conteúdo geográfico na BNCC se constitui num caminho didático-pedagógico, não necessariamente desenhado no texto da Base. É uma inovação, mas também um desafio para aqueles/as que não estão preparados/as para trabalharem nessa perspectiva.

O que se convencionou chamar no Brasil de conteúdo é uma lista de assuntos e temas; no caso da Geografia, componentes espaciais, muitas vezes apresentados de maneira isolada nas propostas curriculares e materiais didáticos. No caso da BNCC, essa lista não está expressa e, segundo Moraes e Ascensão (2022, p. 8), nem deveria estar porque é tarefa do professor a “seleção da situação geográfica, elaboração de uma pergunta geográfica e articulação com os componentes da BNCC Geografia”.

Assim, na Base o conteúdo é conceitual e procedimental com vistas a viabilizar a capacidade de saber fazer e de fazer para interpretar e avançar na compreensão da realidade em que se vive ou que está sendo estudada. O que vemos como relevante, em que pesem as dificuldades possíveis, é que a proposta da BNCC para a Geografia implica na apropriação de aspectos particulares da abordagem da Geografia e que exige o domínio, portanto, do estatuto epistemológico da Geografia.

Dessa forma, o raciocínio geográfico, o pensamento espacial e os principais conceitos da Geografia (espaço geográfico, território, lugar, região, natureza e paisagem) mobilizados por uma situação geográfica, problematizada e tornada compreensível por meio das perguntas orientadoras ou perguntas geográficas, se tornam imprescindíveis à perspectiva da Geografia sobre a realidade que está contemplada na BNCC.

Nesse sentido, o que se solicita dos/as professores/as mais do que vencer uma agenda de exposição de assuntos, é a realização de práticas epistêmicas, uma vez que compreender as estruturas epistêmicas das ciências é extremamente importante para a aprendizagem escolar (Duschl, 2008). As práticas epistêmicas podem ser entendidas como práticas sociais de uma determinada comunidade científica, que em seu exercí-

cio de propor, justificar, avaliar e legitimar um determinado conhecimento, ativam determinados processos, conceitos, métodos e metodologias elegidos por essa comunidade (Kelly, 2008). Aqui, eu incluo os/as professores/as de Geografia da Educação Básica nessa comunidade científica, pois, na escola, representam um campo de conhecimentos. Desse modo, as práticas epistêmicas devem ser apropriadas pelos/as professores/as, o que não se faz sem um discurso marcado pela bagagem oriunda do estatuto epistemológico de origem.

Nessa direção, Silva, Gerolin e Trivelato (2018) reforçam que as práticas epistêmicas podem proporcionar aos/às estudantes compreender como o conhecimento científico é construído nas comunidades científicas “por meio de processos de proposição, comunicação, avaliação e legitimação do conhecimento” (p. 907). Os referidos autores também defendem o ensino por investigação como uma abordagem didática que viabiliza a apropriação das práticas epistêmicas.

Esse ponto de vista vai ao encontro do que pressupõe a BNCC quando valoriza abordagens pedagógicas investigativas por meio de situações geográficas, que são janelas que abrem o caminho de uma interpretação da realidade com viés geográfico. O ensino por investigação requer participação ativa dos/as estudantes e valoriza aspectos epistêmicos do empreendimento científico.

Morais (2022), que tratou do ensino de Geografia por investigação por ocasião de uma pesquisa de mestrado, reconhece a ligação entre essa abordagem e o que estabelece a BNCC via situação geográfica. O ensino por investigação é uma abordagem didática indutiva em que a situação geográfica é apresentada aos/às estudantes por meio de questionamentos de natureza geográfica, e essas questões, estrategicamente concebidas pelo/a professor/a, vão guiar o processo de investigação que se desenha a cada situação geográfica proposta.

Morais (2022) também trata em seu estudo do raciocínio geográfico, que está associado ao Ensino por investigação, uma vez que esse modelo de abordagem requisita pressupostos epistêmicos da ciência que se pretende ensinar. Logo, o raciocínio geográfico compreende uma maneira particular da Geografia analisar a realidade e está assentado em princípios, conceitos e metodologias da ciência Geográfica.

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal (CMNEMDF), reformulado após a homologação da BNCC, se apropria como se espera de ideias que estão na BNCC, como a interdisciplinaridade. Falar desse tema, bem como sobre compartilhamento de objetos de conhecimento e da consideração de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)¹, implica reconhecer que a transversalidade, outro princípio da Base abarcado pelo CMNEM-DF, deve desencadear metodologias modificadoras da prática pedagógica, de modo a integrar diversos conhecimentos e ultrapassar uma concepção fragmentada da realidade.

Quando a BNCC traz os TCTs, nessa perspectiva interdisciplinar, reitera que eles não são de domínio exclusivo de um componente curricular, mas que precisam perpassar a todos de forma transversal e integradora.

Para não encerrar

Assim sendo, os desafios postos aos/às professores/as no NEM e corroborados na BNCC quanto à interdisciplinaridade, compartilhamento de objetos de conhecimento, partilha de competências e habilidades com outros componentes curriculares, podem ser mais bem enfrentados com a compreensão da proposta (Bairros, 2019). Isso inclui a exploração dos conceitos e princípios presentes nesses dispositivos legais, bem como agir criticamente sobre e a partir dela, e, sobretudo, a favor dos processos de ensino e aprendizagem. A Geografia e o currículo deverão ser visitados constantemente para que, em pleno diálogo com a realidade em que atuam os/as professores/as, possamos avançar.

1 A BNCC apresenta como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) Meio ambiente – Educação Ambiental e Educação para o Consumo; Economia – Trabalho, Educação Financeira e Educação Fiscal; Saúde – Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; Cidadania e civismo – Vida familiar e social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente e Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Multiculturalismo – Diversidade Cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Ciência e Tecnologia – Ciência e Tecnologia (Brasil, 2018).

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

ASCENÇÃO, V. de O Roque. A Base Nacional Comum Curricular e a produção de práticas pedagógicas para a Geografia escolar: desdobramentos na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 173-197, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i19.915 Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.915>. Acesso em: jan. de 2021.

BAIRROS, M. S. O ciclo de políticas públicas educacionais: o tortuoso caminho entre quem formula e quem implementa a política. **Textura: revista de letras e história**, v. 21, n. 48, p. 117-138, out./dez.2019. DOI 10.17648/textura-2358-0801-21-48-5380. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-48-5380>. Acesso em: mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: MPV 746/2016 - Congresso Nacional. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política curricular para a educação básica**: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002a.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 de jun. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jun. de 2020.

CONSED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Em Defesa do Novo Ensino Médio (Nota).** Brasília, 15 de março de 2023. Disponível em: [wi84vVveftW7wWGfI2Z9yP8s9v3R5xr3sIV-wLAsy.pdf](http://www.consed.org.br/wi84vVveftW7wWGfI2Z9yP8s9v3R5xr3sIV-wLAsy.pdf) (consed.org.br). Acesso em: 15 ago. 2023.

DIAS, R. E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, 2021. p. 1-13. ISSN2177-2886. DOI 10.22478/ufpb.1983- 1579.2021v14n1.57075. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983- 1579.2021v14n1.57075>. Acesso em: 20 jan. 2021.

DUSCHL, R. Science Education in Three-Part Harmony: Balancing Conceptual, Epistemic, and Social Learning Goals. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 268-291, 2008. DOI 10.3102/0091732X07309371 Disponível em: <http://doi.org/10.3102/0091732X07309371>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FERREIRA, F. da S.; SANTOS, F. A. dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189–208, 2020. DOI: 10.30715/doxa.v22i1.14031. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 24 set. 2022.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n.º 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n.º 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI 10.1590/ES0101-73302017176607 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607> Acesso em: 12 out. 2020.

GIROTTTO, E. D. Qual currículo? Qual escola? Qual educação? Notas sobre a BNCC. In: FRANZI, J.; FONSECA, A. P. A. (Org.). **Disputando narrativas: uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed., Foz do Iguaçu: Editora CLAECE, 2022. 228 p.

KELLY, G. J. Inquiry, activity, and epistemic practice. In: DUSCHL, R. A.; GRANDY, R. E. (Org.). **Teaching scientific inquiry**. Recommendations for research and implementation. Rotterdam: Sense Publishers, p. 99-117, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista brasileira de educação**, v.11, n.12, maio/ago. 2006.

MORAIS, J. J. P. de. **Ensino de Geografia por investigação: raciocínio geográfico e espacialidade do fenômeno**. 2022. 135 p. Dissertação (mes-trado em Geografia) - Curso de Programa de Pós-graduação em Geo-grafia, Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas gerais, Belo Horizonte-MG, 2022.

MORAIS, J. J. P. de; ASCENÇÃO, V. O. de Roque. Sequências didáticas à luz do ensino de Geografia por investigação. **Revista Signos Geográfi-cos**, [S. l.], v. 4, 2022. DOI: 10.5216/signos.v4.72439. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/72439>. Acesso em: 26 set. 2022.

OLIVEIRA V. A. de; OLIVEIRA, J. F. de. O Movimento Todos pela Edu-cação como agente articulador do campo econômico na agenda para o Ensino Médio. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, v. 6, n. 3, p. 401-417. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v6n3a2017-08>. Acesso em: 20 de set 2020.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de pesquisa**, p. 09-27, 2003.


PINHEIRO, Isadora; LOPES, Claudivan Sanches. A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percursos e perspectivas. **Geo UERJ**, n. 39, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/geou-erj.2021.45521>. Acesso em: 10 set. 2021.

SEEDF. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Mo-vimento do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: Brasil, 2020. Disponí-vel em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio_fev21.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

SILVA, I. F.; ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n.2, p. 262-284, maio/agos. 2020. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059967/Fiorelli%20-%20Ilei-ze%20-%20Processo%20BNCC.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

SILVA, M. B.; GEROLIN, E. C.; TRIVELATO, S. L. F. A Importância da Autonomia dos Estudantes para a Ocorrência de Práticas Epistêmicas no Ensino por Investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Edu-cação em Ciências**, v. 18, n. 3, p. 905-933, 2018 Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2018183905>. Acesso em: 14 set. 2021.





Aspectos estruturais e epistemológicos de livros didáticos brasileiros e portugueses do ensino médio/secundário

Armstrong Miranda Evangelista

Há imanência do livro didático no trabalho docente na disciplina Geografia, fato constatado em muitas pesquisas realizadas no Brasil, inclusive por órgãos oficiais, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O livro didático tem assumido protagonismo em sala de aula, sendo o principal recurso utilizado, o que lhe confere um status elevado de produtor de significações geográficas entre professores e alunos, sendo por isso bastante relevante perscrutar os seus fundamentos epistemológicos, visto que agrega elementos de tradição e de renovação. Além disso, diversas pesquisas evidenciam que o livro didático tem tido centralidade nas atividades realizadas em sala de aula, o que justifica a busca de compreender melhor suas principais características (Gonzalez; Nunes; Tonini, 2016).

Dessa forma, o presente capítulo apresenta informações principais de uma pesquisa realizada em nível de pós-doutoramento¹ sobre o livro didático de Geografia em molde comparado entre Portugal e Brasil no âmbito do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território na Universidade de Lisboa (IGOT). O escopo do estudo incidiu sobre a estrutura e a natureza dos conteúdos de coleções didáticas adotadas na

¹ Pesquisa realizada durante o estágio de pós-doutoramento no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) do Centro de Estudos Geográficos (CEG) da Universidade de Lisboa – Portugal no ano de 2019.

educação básica no Brasil e em Portugal, mais precisamente no que corresponde ao nível do Ensino Médio na organização do ensino no Brasil.

O objetivo geral da investigação foi o de analisar os pressupostos teórico-epistemológicos de livros didáticos de Geografia do ensino médio/secundário adotados em escolas públicas do Brasil e de Portugal. Desdobrado nos seguintes objetivos específicos: Selecionar livros didáticos de Geografia atualmente adotados em escolas públicas e privadas de referência do Brasil e de Portugal; Identificar as regularidades do discurso do texto principal dos livros das coleções para delinear os pressupostos epistemológicos a que se vinculam; compreender as concepções epistemológicas presentes na estrutura dos conteúdos dos manuais didáticos selecionados; caracterizar os conceitos estruturantes da Geografia que fundamentam os manuais didáticos analisados; verificar a coerência interna entre o texto principal dos livros, o manual do professor e a bibliografia sugerida, categorizando-a conforme sua orientação teórico-epistemológica.

O *corpus* foram os livros didáticos mais adotados por escolas públicas do cenário educacional desses dois países. Interessou-nos identificar os conhecimentos geográficos selecionados para fazer parte da composição curricular do livro didático no Ensino Secundário português/Ensino Médio no Brasil, atentando para as correspondências ou distanciamentos temáticos na Geografia ensinada nos dois países, e até que ponto a renovação do pensamento geográfico tem alcançado o currículo da educação básica através do livro didático, ferramenta basilar do trabalho docente.

Entendemos que o reconhecimento da sustentação epistemológica do livro didático expressa aspectos fundamentais associados, *lato sensu*, à identidade geográfica e a concepção de mundo dos alunos e influencia sobremaneira a fundamentação de conteúdo dos professores, pois são ferramentas didáticas que utilizam frequentemente como apoio. Reflete também o processo de formação dos autores didáticos, se estão atualizados com as inovações no ensino de Geografia, além do que possibilita identificar quais assuntos são recorrentes na Geografia abordada no livro didático.

O ponto de partida da pesquisa consistiu no levantamento em banco de dados do Ministério da Educação do Brasil sobre as duas coleções didáticas mais adotadas em escolas da rede pública estadual do Piauí e as duas coleções didáticas mais adotadas em Portugal, consultando neste caso o Sistema de Informações dos Manuais Escolares da Direção-Geral da Educação da República Portuguesa. Ao todo foram selecionados 12 livros, 6 de cada país, gerando-se gráficos sumarizando os dados. Em seguida procedeu-se à descrição pormenorizada dos aspectos estruturais dos livros didáticos, expressos em quadros sintéticos.

Nesse sentido, os livros foram analisados detalhadamente através do procedimento de segmentação da análise de conteúdo, selecionando-se unidades textuais página a página, vinculadas às categorias básicas da Geografia.

No desenho metodológico da pesquisa fez-se a opção pelo método de análise de conteúdo, já consagrado na área de humanidades, aliado ao uso do computador com recursos adequados à investigação qualitativa: as ferramentas *office* da *Microsoft*, o programa gráfico *Mind Meister* e o *software* de análise qualitativa de dados denominado *Nudist 4.0*.

A investigação priorizou a modalidade de pesquisa qualitativa. A técnica análise de conteúdo possibilitou conhecer em profundidade os textos dos manuais didáticos, seus temas de abordagem e conceitos, sendo reveladora das tendências dos conteúdos comunicados submetidos a inferências. Assim, foram utilizados processos intuitivos e objetivos na interpretação dos dados na procura de conteúdos latentes, cabendo ao pesquisador a adotar uma postura crítico-reflexiva atenta aos significados das enunciações (Bauer, 2005).

Seguindo esse procedimento metodológico, procuramos acatar as orientações de Bardin (2016) e de Franco (2012) para o desenvolvimento do procedimento analítico do conteúdo, através das seguintes etapas: identificação dos documentos, leitura flutuante, formulação de hipóteses e objetivos, indicição, elaboração de indicadores e preparação do material.

O enfoque epistemológico da pesquisa possibilitou avaliar as epistemologias predominantes na tessitura curricular dos livros didáticos e

como contribuem para a compreensão de processos, fenômenos e problemáticas do mundo hodierno em diferentes escalas de análise. Junto a isso, buscou-se identificar e caracterizar os conceitos estruturantes da Geografia mais frequentes no *corpus* de investigação, mormente o de Território, Região, Paisagem e Lugar.

A análise possibilitou ainda conhecer as matrizes de pensamento dos autores de livros didáticos a partir do exame dos textos principais dos manuais didáticos do aluno, bem como das referências teóricas citadas na bibliografia. O referencial teórico pautou-se em abordagens de autores que versam sobre a epistemologia científica de maneira ampla, como Bachelard (2006), Foucault (1997), Morin (1991), Santos (2009), dentre outros, e da Geografia em particular, como Belhedi (2020), Cavalcanti (1998), Claudino (2000), Claudino, Gonzales e Tonini (2017), Claval (2014), Faria (2012), Souza (2016), além de outros.

A partir do relatório de pós-doutoramento, este texto dá centralidade à dimensão estrutural dos livros analisados e aos aspectos epistemológicos considerados mais importantes da perspectiva de interpretação do pesquisador, com base no referencial teórico adotado.

Ora, uma investigação desta natureza exige a compreensão da trajetória do pensamento da Geografia escolar e acadêmica e de suas articulações, uma razão interessante para entender como isso ocorreu nos dois países supracitados, em virtude das múltiplas identificações existentes, especialmente na atualidade em que impera maior fluxo de informações entre os territórios. Desse modo, o estudo permitiu avaliarmos o escopo de preocupações científicas no ensino secundário nos dois países nos últimos anos; e discutir alternativas para a reorganização do conhecimento da Geografia escolar em consonância às mudanças que aconteceram no mundo nas últimas décadas.

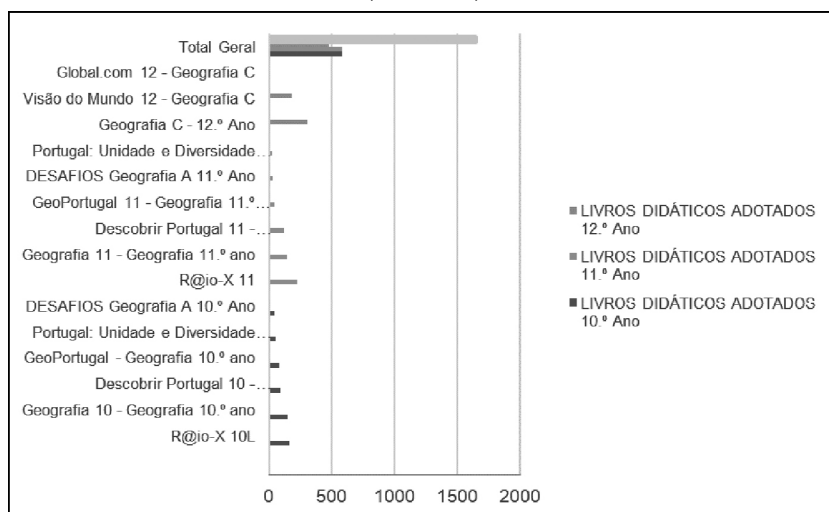
Os livros didáticos de Geografia mais adotados: visão geral

Apresentamos aqui os gráficos dos livros mais adotados, conforme levantamento realizado. Procurou-se com isso identificar o *corpus* da investigação, tendo uma visão geral da situação nas escolas do estado do Piauí/Brasil e de Portugal. A análise foi realizada nos manuais/livros didáticos dirigidos aos estudantes dos dois países.

Os livros didáticos de Geografia mais adotados no ensino secundário em Portugal

O levantamento feito dos livros didáticos de Geografia adotados no ensino secundário de Portugal, junto ao Sistema de Informações dos Manuais Escolares da Direção-Geral da Educação da República Portuguesa, possibilitou identificar os mais adotados para o Ano Letivo 2018/2019, considerando os anos de escolaridade desse nível de ensino, 10º, 11º e 12º anos. Concluído o levantamento no banco de dados, construímos o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Portugal: Livros didáticos adotados nas escolas do Ensino Secundário (2018-2019)



Fonte: Organizado por Armstrong Miranda Evangelista (2020).

No 10º ano constatamos que os livros que ocupam a primeira e segunda posição foram, para o ano de 2018, respectivamente, os de Cláudia Lobato e Simone Oliveira, da coleção *R@io-X*, da editora Areal, e *Geografia A*, de autoria de Arinda Rodrigues e Isabel Barata, da editora Texto. Para o 11º ano, as duas primeiras posições são ocupadas, respectivamente, pelos livros de Geografia das mesmas coleções, mesmos autores e editoras, ou seja, o *R@io-X 11* e o *Geografia A 11*. Este último com o acréscimo da autora Joana Moreira. Em relação ao 12º ano, o livro escolar mais adotado é intitulado *Visão do Mundo Geografia C*, dos autores/as António Lopes, Marco Carvalho e Mariana Pinto Fernandes, impres-

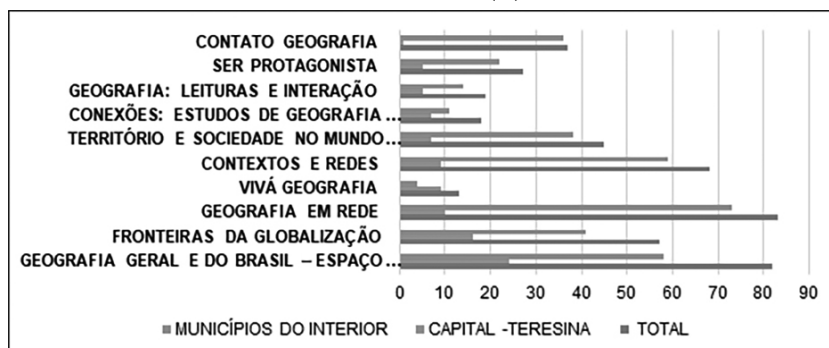
so pela Porto Editora, seguido do livro *Geografia C*, das autoras Cristina Domingos, Silvia Lemos e Telma Canavilhas, da Plátano editora.

Evidenciamos que a programação dos livros portugueses mais adotados nos anos do ensino médio apresenta um enfoque sintético, conforme esclarece Straforini (2001), pois parte da escala do país para a escala do mundo.

As coleções mais adotadas no Piauí (Brasil)

Após o levantamento feito das coleções didáticas de Geografia adotadas no Estado do Piauí, Brasil, constatamos que as duas que se sobressaíram foram, respectivamente, as intituladas *Geografia em Rede*, de autoria de Edilson Adão e Laércio Furquim Júnior, e *Geografia Geral e do Brasil*, de autoria de João Carlos Moreira e Estáquio de Sene, cada uma composta por 3 livros. O levantamento foi realizado junto ao Sistema de Controle do Material de Didático (SIMAD), vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação do Brasil. Foram feitas buscas dos livros de Geografia adotados no Ensino Médio nas Escolas Públicas do Estado do Piauí, capital e municípios do interior, para o ano de 2018. O Gráfico 2 apresenta essa configuração para todo o ensino médio.

Gráfico 2 - Piauí/Brasil: coleções de livros didáticos de Geografia adotados nas escolas estaduais – 2018 (%)



Fonte: Organizado por Armstrong Miranda Evangelista (2020).

A epistemologia do livro didático de Geografia: resultados e discussão

Nesta parte procedemos à análise das coleções didáticas brasileiras do ensino médio e dos livros do ensino secundário português da disciplina Geografia, em um total de 12 volumes. O primeiro procedimento adotado consistiu na análise dos sumários dos livros didáticos destinados ao estudante, na leitura flutuante e, também, na leitura detalhada de cada volume, sublinhando-se aspectos substantivos dos textos relativos às orientações epistemológicas do conteúdo, sobretudo do texto dos autores e das citações de outros autores inseridas em seções dos livros. A partir da identificação dos segmentos de textos selecionados, buscamos construir um quadro interpretativo da abordagem proposta para os volumes de cada país, registrando em seguida as categorias principais a serem consideradas à luz dos elementos empíricos e da base teórica consultada na área da educação geográfica. Aos poucos foram revelando-se os fatores que se considera plausíveis acerca do objeto da pesquisa e dos objetivos estabelecidos.

Os livros de Geografia portugueses do secundário

Para a análise dos livros de Portugal, procuramos nos acautelar quanto à perspectiva do pesquisador, evitando pautar o pensamento por uma visão centralizada em torno de alguns eixos interpretativos do pensamento da Geografia escolar brasileira, já demarcados em diversos trabalhos produzidos nas últimas décadas. Uma tarefa difícil a exigir o exercício do distanciamento de pré-noções que poderiam conduzir-nos para uma abordagem excessivamente descontextualizada da realidade portuguesa, porque nos demos conta das descontinuidades nas trajetórias do pensamento geográfico nos dois países e, por conseguinte, no processo de formação dos professores e nas produções voltadas para o público escolar.

Logo, foi se tornando evidente que um estudo de caráter comparado exige a capacidade de um deslocamento de perspectiva, de relativização e de ponderação em relação a determinadas afirmações, tendo em vista a necessidade da contextualização temporal e espacial da análise, o que envolve não apenas a dimensão pedagógica, mas as

relações com fatores políticos e econômicos associados às políticas educacionais e aos currículos prescritos em documentos oficiais e que repercutem nos livros escolares.

As demandas do papel da escola diferem entre os países. Os livros escolares constituem um artefato cultural de muita relevância para os governos e para os projetos nacionais, havendo além disso o efeito da tradição sobre os conteúdos habituais que devem fazer parte da programação de Geografia na educação básica. Logicamente, há um debate do que é considerado conteúdo válido para cada área do conhecimento, envolvendo interesses de diferentes agências, desde a esfera governamental, passando pelos interesses econômicos de editoração, por interesses de agentes acadêmicos e dos professores que estão na escola básica.

Em Portugal, os livros escolares obedecem às orientações curriculares do Ministério da Educação, designadas Aprendizagens Essenciais. Os volumes de Geografia do ensino secundário analisados seguem claramente os roteiros desses guias, mantendo nos seus módulos e temas a própria nomenclatura dos conteúdos que constam nesses documentos, com pequenas variações de subtítulos de um livro para outro. Os documentos relativos às Aprendizagens Essenciais são bastante claros quanto aos objetivos, competências, conceitos e estratégias de ensino a serem levados em conta, guardando também quanto a isso íntima relação com os livros escolares. Há, portanto, uma forma bastante estruturada no projeto de ensino de Geografia no secundário no que concerne à correspondência entre a orientação oficial e o conteúdo programático que consta no livro escolar.

Dessa maneira, de imediato, nota-se que em Portugal prepondera o estudo regional no ensino secundário de Geografia. Nos 10º e 11º anos estuda-se o território de Portugal, mormente sua situação geográfica na União Europeia. Os temas prioritários são a descrição do espaço natural, a evolução, a caracterização da população, a forma como essa população organiza o espaço urbano e rural e a distribuição das redes de transporte e de comunicação, e finaliza-se comentando as oportunidades e desafios de Portugal dentro da União Europeia. No 12º ano o escopo são questões relevantes do mundo atual em uma perspectiva interescalar, valorizando principalmente as interrelações entre os lugares.

Desse modo, abordam-se as transformações do mundo do pós-Segunda Guerra Mundial à atualidade sob o prisma social, ambiental, econômico, geoestratégico e geopolítico, ressaltando, nesse cenário, o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as potencialidades das Tecnologias de Informação Geográfica (TIG) para os estudos e pesquisas em Geografia. Tem-se, pois, uma abordagem que transita da escala geográfica menor para a maior, de Portugal para o mundo.

Ora, torna-se notório um projeto de valorização territorial do espaço português. Há uma centralidade desse território ao objetivar que o estudante do secundário conheça melhor o seu país na cena do continente europeu e das relações com a mundialidade. Isso traz à baila alguns conceitos importantes que fazem parte da história da educação geográfica nas escolas, desde o período de sua institucionalização científica e escolar, que é a questão da *integração territorial*, da *nacionalização* e da *inserção identitária* das novas gerações na sociedade. Temas que são iminentes à geografia moderna na esteira do processo de modernização social ocorrido a partir do século XVIII com a emergência e/ou multiplicação do projeto de Estado-Nação, disseminando-se em textos de livros didáticos de vários países, período no qual o sistema escolar assume a função de amalgamar a sociedade ao território, fortalecendo o sentido de pertença. À disciplina escolar Geografia coubera, e ainda cabe, em maior ou menor grau, a função de familiarizar a sociedade ao território do seu país, a começar pelo que é mais básico no aprendizado geográfico, como a localização e a distribuição dos fenômenos abarcados pelo estudo, sejam estes naturais ou populacionais. Nos casos de sistemas educacionais sujeitos a sistemas políticos autocráticos, mais das vezes beligerantes, isso evoluiu, historicamente, para forjar na população um sentimento patriótico exacerbado, configurando um forte nacionalismo. O exemplo alemão no século XIX é categórico a esse respeito (Moraes, 2003). No Brasil e em Portugal, os regimes do Estado Novo no século XX também são exemplificativos (Evangelista *et al.*, 2010).

De qualquer modo, pode-se afirmar que, variando a intensidade, elementos de nacionalização fazem parte da abordagem do ensino de Geografia em todos os países e regiões, pois ao se recortar o espaço para conhecê-lo melhor, tende-se a alimentar o sentimento de pertencimento. Em Geografia isso significa a afirmação do processo de territoriali-

zação, um sentido de apropriação ligado a relações de poder, como nos orienta os escritos de Souza (2016) ao delinear o significado da categoria Território. Portanto, não é uma questão simples, pois é inconcebível para qualquer Estado-Nação, e para os governos que o representam, secundarizar a importância geoestratégica e geopolítica do seu território, porque aí estão as bases de sustentação e da razão de sua existência, na medida em que se encontram colocados em uma ferrenha concorrência internacional, em diversas áreas, característica marcante nas relações capitalistas. Disso decorre a valorização do território do país em que são caras as ideias relativas à coesão territorial e equilíbrio como forma de garantir o fortalecimento do Estado em sua relação com a sociedade, fato constatável no âmbito dos textos dos manuais escolares de Portugal.

Todavia, isso não se dá em um terreno neutro sem resistências, dada a diversidade sociocultural dos países. Mas convém que a busca de unidade ocorra de tal maneira que não oblitere a possibilidade de aprofundar problemáticas geográficas relevantes da sociedade em um dado momento histórico, instituindo representações sociais complexas e diversificadas sobre o mundo da vida dos sujeitos que vivem nesses espaços. Côncios também de que o fenômeno educativo para ser melhor compreendido recorre a razões sociais e culturais mais amplas.

Dessa maneira, no sistema político-econômico fundamentado no capitalismo, que é o que predomina no mundo contemporâneo, as patentes diferenciações socioeconômicas e culturais produzem sensíveis assimetrias de desenvolvimento intra e entre as nações, fato que requer a inclusão na pauta curricular de temas que ampliem a consciência dos estudantes sobre diversas problemáticas que fazem parte de sua vida como a questão da desigualdade social, as étnicas, as de gênero, as demográficas, as ambientais etc., de forma que se apercebam de que a relação sociedade-espço não é homogênea, apresentando mosaicos distintos. É preciso reconhecer o que Santos (2009, p. 9) designa de ecologia de saberes, diversas formas de conhecimento e diversos atores sociais que os produzem, pois, “diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias”.

A leitura refletida dos manuais de Geografia para o ensino secundário faculta entrever que está em curso em Portugal um projeto de desen-

volvimento nacional, atrelado a um programa maior de fortalecimento da União Europeia em nível continental, e que concentra esforços de integração interna e externa, de modo que o país avance sem diminuir sua autonomia, o que não é uma tarefa fácil. A Geografia proposta nos manuais, sobretudo no 10º e 11º ano, tende a traduzir isso, construindo argumentos no sentido de evidenciar as potencialidades territoriais de um país que vem ampliando a sua estrutura econômica e melhorando o desempenho dos indicadores sociais, colocando-se no painel dos países desenvolvidos.

Dessa maneira, nesses manuais é perceptível a atenção dada à necessidade de aumento da integração geográfica interna e em relação à União Europeia, com vistas a assegurar o incremento do desenvolvimento em várias dimensões. Deduz-se da leitura que a concepção de espaço, nos livros supracitados, assume caráter funcional ao orientar-se pelo viés do planejamento, do ordenamento e coesão territorial. Diversos planos governamentais são citados nos manuais como ações para enfrentar as assimetrias territoriais; afirma-se em várias passagens que, juntos, eles atuariam para elevar a capacidade sinérgica das estruturas do país face a competitividade com outras nações de dentro e fora do bloco europeu. Conclui-se que, por essa via, se estaria buscando através do currículo escolar transmitir à nova geração uma visão de valorização do Estado-Nação português coeso e orientado para o desenvolvimento em várias dimensões.

A opção por esse enfoque enseja um exame atento de sua adoção no momento histórico atual, das razões que procuram justificá-lo. Depreende-se que Portugal aparentemente manifesta movimentos ambivalentes, pois ao tempo que promove mais abertura nas relações globais em diversos aspectos, essa abertura ocorre em contexto de participação e fortalecimento de relações na União Europeia e de uma busca de afirmação de sua identidade e potencialidades territoriais. Há então um projeto de integração interna articulada ao sistema europeu que não deixa de colocar dilemas na sociedade portuguesa, dentre estes a diminuição da autonomia política frente aos interesses comunitários.

Em termos comparativos, Portugal ainda não alcançou o mesmo nível de desenvolvimento econômico e social de outros países da Euro-

pa Ocidental, explicáveis por fatores históricos, políticos e estruturais. Entretanto, tem sido palco de um processo de modernização progressiva beneficiado pela estabilidade política e por ser um país membro da União Europeia, recebendo por isso muitos investimentos em infraestrutura e envidando esforços para incrementar seus indicadores sociais, favoráveis nesse início de século. Parece plausível que a situação geográfica de integração em vários níveis à comunidade europeia tem conduzido a uma série de políticas públicas de incentivo tanto a maior fortalecimento territorial endógeno, no sentido de diminuir as diferenças regionais, quanto a maior amplitude de investimentos nos fluxos de diversos tipos de relações com os demais membros comunitários. Diante desse quadro, ganha sentido a elaboração do documento *Aprendizagens Essenciais*, elaborado pelo Ministério da Educação, que serve de guia à programação dos manuais escolares.

Portanto, nessa perspectiva, a situação do ensino de Geografia encaminha-se para uma conjuntura que afeta o mundo contemporâneo, envolto em acordos multilaterais voltados para a integração regional de um conjunto de países em diversos aspectos. No caso da União Europeia isso é muito sintomático, porque os acordos vigem há mais de cinquenta anos, sendo o exemplo mais bem-sucedido de integração abrangendo diversas esferas e promovendo a livre circulação de pessoas, bens, serviços, capitais, garantidos por uma moeda única, o Euro. Como fica então o ensino de Geografia diante desse panorama?

A compreensão das experiências históricas de outros Estados-Nações associada às inferências brotadas nesta pesquisa tornam possível dizer que o sistema escolar, particularmente o ensino de Geografia, exerce um papel privilegiado em transmitir à geração portuguesa do início do século XXI o ideário básico do projeto de integração e de valorização regional e de intensificação variável do processo de tecnificação do território, opondo-se a uma possível situação de instabilidade e fragilidade do Estado. Chama-se a atenção para as vantagens e desvantagens aí existentes, bem como para as áreas de maior potencialidade e mais caras ao país atualmente, estratégicas ao desenvolvimento, como, por exemplo, o setor dos transportes, comunicação e turismo. Mas com uma visão ampliada, sem descurar a atenção de processos e relações que ocorrem em nível internacional devido às conexões estabelecidas entre os países

em múltiplos aspectos, como o político, o econômico e o cultural. Os progressos evidenciados em diversos setores, indicadores econômicos e sociais, na política ambiental, urbanização e acessibilidade suscitam a continuidade da instauração de um projeto de desenvolvimento por essa via, agregando a contribuição do sistema educacional.

Assim, percebe-se que o currículo de Geografia contém um pressuposto funcional e estratégico, como foi dito antes, em corroboração, ao que parece, com uma visão de Geografia que vai ao encontro das forças hegemônicas da sociedade no período atual, estruturada em torno da prevalência de ideais de desenvolvimento econômico e social. Vistas assim, as finalidades inscritas do sistema escolar e do currículo e, possivelmente, as finalidades reais movimentam energia social em direção ao referido projeto, vislumbrando aproximar-se do estágio alcançado por outras nações da União Europeia. Afirmaríamos então que estão presentes nos intentos curriculares traduzido nas orientações oficiais e na programação do manual escolar, elementos de nacionalização com contornos bem mais suaves se comparados a outros momentos da História portuguesa nos quais instituíram-se regimes políticos com maior austeridade e/ou preocupação nacionalista, como foi o período pós-revolução de 1974, “assiste-se uma rápida recuperação das forças conservadoras, quando há necessidade de reidentificar os portugueses com o seu país, agora despojado do antigo império” (Claudino, 2014, p. 10).

Desse modo, como em qualquer currículo, o conteúdo dos manuais escolares opera seletivamente, e tende assim a visibilizar ou invisibilizar algumas questões geográficas ou problemáticas abordadas. São feitos recortes temáticos em relação ao que é visto como prioritário, muitas vezes elegidos a partir de critérios que dependem da própria natureza do campo escolar, sujeito a ação de fatores e interesses diversos, relacionados, por exemplo, às políticas educacionais para a educação básica, ao processo de formação dos professores, aos seus saberes construídos na experiência, à cultura escolar e à influência do campo econômico representado pelas editoras. Contudo, é preciso levar em conta que a abordagem e mesmo o sentido conferido aos temas científicos depende da projeção que alcançam na seara da produção geográfica acadêmica e mesmo na realidade de cada Estado-Nação, do reconhecimento de sua relevância epistemológica.

Dito isso, parece-nos que em Portugal poderiam ser mais explorados outros temas aportando as contribuições da ciência geográfica e das pesquisas sobre o ensino de Geografia, inclusive em outros contextos. Cita-se aqui as visões subjetivas do espaço, a problemática da imigração, da gentrificação e da ocupação diferencial do espaço por agrupamento sociais, problematizando os fatores que lhes são subjacentes. Por um lado, a tecitura textual carrega um ponto de vista otimista do país, valorizando os planos de ordenamento territorial como possibilidades para a solução dos problemas presentes, sendo citados vários planos governamentais. Se essa via pragmática carrega sentidos consequentes sobre a mentalidade dos jovens antevendo um cenário futuro favorável atenuando distorções sistêmicas, por outro lado considera-se que caberia ao enfoque expandir o olhar geográfico para além da constatação dos desequilíbrios existentes ao provocar a reflexão sobre as consequências do projeto de desenvolvimento em curso, apontando as vantagens e os seus possíveis limites, assim como caberia avaliar a importância de incorporar ao enfoque, perspectivas múltiplas sobre a leitura do momento atual experienciado no país, de forma mais explicativa e comparativa do que descritiva.

Portanto, percebe-se a instauração de paradigmas de pensamento na Geografia transmitida no livro didático que, em Portugal, refletem o percurso histórico da Geografia escolar no país, conformando particularidades científicas e epistemológicas características e situadas, com demandas próprias. Esta relativização é necessária porque o desenvolvimento da ciência não se dá em um terreno neutro e alheado a fatores contextuais.

Enseja também perscrutar a natureza dessas ideias de geografia e visões de mundo tácitas nos livros didáticos à luz de referenciais do pensamento geográfico, das discussões epistemológicas renovadas que emergiram no pós-Segunda Guerra, marcada por clivagens no seio da comunidade geográfica em diversos países do mundo ocidental; relacionadas à mudança da ordem política e econômica e à necessidade de reconstrução dos territórios intensamente afetados pela guerra, reclamando-se o desempenho de um papel pragmático das ciências e um empenho maior em termos de participação dos projetos em curso, de contornos pragmáticos.

Portugal recebeu uma notória influência do pensamento da Geografia Anglo-Saxônica, onde vicejou um desenvolvimento teórico bastante ligado ao positivismo lógico, sobretudo após a Segunda Guerra mundial. Nesse período, critica-se a ordem científica da Geografia positivista anterior pelo seu aspecto descritivo, idiográfico e pouco sistemático no sentido de uma maior densidade teórica e elaboração de leis. Diante disso, aumenta substancialmente a estruturação do pensamento geográfico buscando-se a formulação de leis e generalizações, indo além do empirismo exacerbado do paradigma precedente (Moraes, 2003). Quanto a isso, Claval (2014) reconhece a importância das inovações na Geografia pelo prisma do positivismo lógico, porém aponta que a Nova Geografia reduz a importância de outras formas de organização social, contentando-se em explicar o funcionamento do mundo tal como é, e deixando de ver os problemas sociais por dentro. Enfim, “o papel dos pesquisadores não é justificar o que existe, mas analisá-lo para compreendê-lo e denunciar seus defeitos, suas fraquezas e os direitos mais elementares do homem” (Claval, 2014, p. 291).

A Geografia então vai ao encontro dos aspectos teórico-metodológicos das ciências hegemônicas orientada por uma concepção pragmática e de planificação espacial sob a égide dos projetos de reestruturação econômica dos territórios, tendo o apoio dos notáveis avanços das técnicas e instrumentos de pesquisa. É um momento de aumento de produções teóricas, propondo a renovação do aparato metodológico em sintonia com os avanços das ciências da Terra e das ciências exatas.

Nesse contexto, ganha espaço a quantificação e a estatística e as linguagens correspondentes a elas, expressas em fórmulas, modelos e índices. A linguagem gráfica, modelística e cartográfica são exploradas ao máximo, utilizando suas ricas possibilidades, aproveitando a contribuição do progresso tecnológico que aperfeiçoou soberbamente o aparato da pesquisa acadêmica em Geografia, usufruindo de instrumentos e técnicas renovados. Contudo, não se pode esquecer de trabalhar no ensino de Geografia com a ideia da multidimensionalidade do espaço, ou como afirma Carlos (2016, p. 22), que “o pensamento geográfico não é homogêneo, mas contraditório e múltiplo [...] acompanhando a própria realidade”.

Os Manuais escolares do ensino secundário atestam essa influência, com mais ênfase no 10º e 11º anos, quando se voltam para a abordagem do território português. São sintomáticas nos manuais portugueses as influências desse processo de renovação da Geografia que vem sendo descrito, principalmente no 10º e 11º ano. A lógica formal preside o raciocínio dos autores na maior parte das vezes. É notória a carga de racionalidade presente na linguagem gráfica empregada nos livros e o embasamento da psicologia da aprendizagem, especialmente na forma estruturada de operar com os conteúdos. Todos os manuais considerados demonstram preocupação em relação a isso, procurando de partida sistematizar o conhecimento que será transmitido ao aluno, dispondo em cada unidade temática e dentro dos capítulos uma série de mapas mentais. Essa forma de racionalidade adotada, sem dúvida, contribui para explorar no aluno as capacidades formais de pensamento, beneficiando o aprendizado de competências geográficas essenciais, porém amaina o pensar crítico, tanto em relação aos problemas regionais quanto globais.

Na verdade, ressentem-se de uma abordagem dialética no tratamento de alguns conteúdos, como os que se referem às relações entre os países desenvolvidos, em desenvolvimento e os menos desenvolvidos, procurando explorar as contradições e as oposições existentes quanto à explicação das causas e processos operantes entre esses países para não transitar em direção a argumentos parciais, dando um aspecto redutor à abordagem. Em relação a isso, os livros brasileiros avançam mais, apesar de às vezes radicalizarem as posições críticas, atribuindo as razões de seus problemas contemporâneos ao passado colonial e às relações econômicas desiguais entre os países. É uma questão que merece ser vista com atenção pelos autores. Talvez isso ocorra em razão do lugar de fala, de suas experiências culturais específicas e do distanciamento geográfico de problemas relativos aos temas tratados.

Nos manuais do 12º ano percebe-se inserções do pensamento crítico, mas o que chama a atenção é o repertório de temas atuais, tratados com a devida fundamentação, denotando objetividade na escrita com linguagem clara e concisa de fácil compreensão pelo estudante. Destacariamos o tratamento dado aos temas globalização, geopolítica e meio-ambiente, este ultrapassando em termos quantitativos e qualitativos os livros do Brasil. Os conceitos específicos subsidiam a interpretação dos

temas tratados, alguns inclusive explicitados brevemente nas margens das páginas. Em todos os livros reitera-se a disposição de diagramas, mapas e gráficos que dirigem a atenção do leitor para focalização do tema, embora se perceba em várias passagens que seria mais esclarecedor a linguagem textual do que a gráfica ou então dispor igualmente as duas para subsidiar melhor o entendimento do leitor. Assim, nota-se que os livros portugueses possuem um apoio estatístico maior se comparados aos brasileiros, pela quantidade de mapas, diagramas e gráficos e de diversos tipos; e também apresentam vários índices e taxas, em sua maior parte sobre a população, alguns com defasagens direcionando a atenção do leitor e aumentando a focalização dos temas.

Distinguindo-se dos livros do 10º e 11º, em que se nota a presença frequente da concepção absoluta de espaço e de uma relatividade espacial em sua dimensão funcional, nos livros do 12º ano, em diversos momentos, avança-se em um modo de pensar relativo e relacional, recorrendo a uma forma de pensar complexa e globalizante, baseando numa terminologia geográfica atual retirada do corpo conceitos de uma epistemologia que raciocina sobre o espaço geográfico de forma reticular e dinâmica.

Os livros de geografia brasileiros do ensino médio

As coleções brasileiras são organizadas em unidades temáticas e, como os livros portugueses, refletem a influência de matrizes diversas do pensamento geográfico, mas é menos evidente a influência da Nova Geografia, de feição neopositivista. Os temas tratados possuem conteúdo da tradição da Geografia escolar em conjunto com outros renovados. Elementos da Geografia clássica positivista estão presentes, como se atesta no enfoque do espaço natural e de regiões do mundo e do Brasil, o volume 1 das duas coleções revela bem isso na unidade sobre a dinâmica da natureza. Nessas situações, a composição textual passa a ser fragmentária e descritiva, vinculando-se à noção de espaço absoluto. Os poucos elementos da influência neopositivista do pensamento geográfico se fazem notar em capítulos que versam sobre as tecnologias modernas utilizadas na cartografia – mapas, gráficos e imagens -, industrialização e espaço urbano através das redes e hierarquia urbana.

As influências da Geografia clássica dos alemães Karl Ritter, precursor, e de Friederich Ratzel, continuador e fundador da Antropogeografia, formuladas ainda nos oitocentos, e da Geografia francesa regional do século XX, representada pelo pensamento de Paul Vidal de La Blache, se fazem notar. Os conteúdos voltados para o estudo das paisagens, regiões naturais e econômicas exemplificam isso, ocupando parte significativa do material. Autores esses considerados os fundadores do pensamento geográfico tradicional; A Ritter atribui-se no período da Geografia científica, o estudo da individualidade de áreas, em comparação com outras, inaugurando na Geografia científica o estudo regional para entender a composição da paisagem por intermédio de sua história. A Ratzel atribui-se o papel de fundador do que passou a ser conhecido como Geografia Humana e de estudos pioneiros do território natural. No Brasil, a influência francesa vem desde a sua institucionalização escolar (século XIX) e universitária (século XX).

Neste último caso, sob a égide do paradigma regional, classificatório e descritivo que ocupou a cena da Geografia durante várias décadas, sendo questionado principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Nesta corrente de pensamento, a relação homem-natureza é tratada com o foco na paisagem, procurando definir a gênese, função e forma dos fenômenos geográficos, tendo como princípio de investigação o esquema a Terra e o Homem, cujo modelo de exposição adotado no livro didático, ainda presente, iniciava com a descrição do quadro natural, dos aspectos populacionais, estrutura agrária, estrutura urbana e estrutura industrial, consolidando os estudos setoriais na Geografia (Ricardo, 2006).

No âmbito dos livros didáticos brasileiros, evidenciam-se influências do pensamento crítico pelo viés do materialismo histórico-dialético, em vários momentos, sendo efeito da repercussão que essa corrente teve na Geografia brasileira com o processo de abertura política ocorrido na década de 1980, materializado no movimento acadêmico e escolar que se convencionou chamar de Geografia Crítica, muito influente na formação do professorado (Lobato, 2000). Nota-se ainda nos livros que se valoriza as relações escalares no estudo do espaço geográfico, articulando a parte e o todo. Aqui o texto dá ênfase a questões processuais, ao papel do movimento histórico na estruturação dos territórios. As explicações

concernentes a essa parte, além da categoria teórica Historicidade, recorre à categoria Totalidade, em aproximação aos princípios do método dialético, evitando-se a análise isolada, seja endógena ou exógena. É possível constatar esse fato pela adoção da visão relacional do espaço no estudo da Globalização, dos fluxos e das redes geográficas, materiais e imateriais. (Santos, 2003). Desse modo, é menos explorado o caráter de intervenção no território e na região no sentido funcional e pragmático, como se faz nos manuais de Portugal, que se voltam para a questão da manutenção da estabilidade territorial (Haesbaert, 2010).

Mas às vezes o recurso à temporalidade é historicista e não dialético por mostrar-se linear, evolutivo e descritivo. Privilegia-se o único e o endógeno constituído de forma progressiva, sucessória, encadeando fatos e acontecimentos que ocorrem em uma região. Por vezes nota-se que no texto de um mesmo capítulo mesclam-se elementos historicistas e dialéticos, transitando do primeiro para o segundo.

Questões sobre a sustentabilidade ambiental e movimentos ambientalistas são contempladas nas duas coleções sob análise, mas com um grau de exploração menor do que os livros portugueses, anteriormente comentados. É sabido que na Europa esta é uma questão candente onde a discussão sobre os problemas ambientais e do desenvolvimento sustentável fazem parte da agenda política e econômica atual de vários países que compõem a União Europeia. O fato desses países terem sido pioneiros na industrialização e terem experimentado cedo os problemas de impacto ambiental explicam isso. Na verdade, a Europa é precursora do ambientalismo. Belhed (2018) afirma que o final da década de 1960 marca os limites do economicismo, quando o pensamento ecológico passou a ter notável expressão. Na Geografia, a partir de então, se intensifica a integração dos ramos físico e humano nos estudos do meio ambiente.

Dessa forma, para o enfrentamento das sérias questões ambientais se preconizam projetos de ordenamento do território, como se viu em Portugal. No Brasil, aumentou a projeção dessas temáticas em diversos circuitos, envolvendo a renovação da legislação e órgãos governamentais que se ocupam do assunto. Destaque-se a criação de organizações não governamentais e os estudos de instituições acadêmicas e institutos

de pesquisa, abrangendo várias áreas do conhecimento. Na Geografia isso é patente nos últimos anos, tendo em vista que a abordagem sobre meio ambiente parte de vários geógrafos em diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Chama-se atenção aqui para o aumento das pesquisas sobre educação ambiental e o apoio teórico e metodológico no campo da Geografia Física, aproveitando-se os avanços obtidos no setor das tecnologias de análise espacial. Recebe também a contribuição do pensamento crítico, problematizando os rumos da expansão capitalista e suas consequências ambientais.

Os livros do Brasil enfocam a relação sociedade-natureza através da abordagem ambiental, notória, por exemplo, ao se relacionar os fenômenos climáticos e a interferência humana, a vegetação e os impactos do desmatamento e durante a discussão dos espaços urbano e rural, nos quais se manifestam os sistemas de produção agrícola e os problemas ambientais decorrentes. Acrescenta-se, além disso, que as coleções do Brasil conferem uma maior abertura temática, aportando assuntos novos ligados aos desafios sociais e espaciais do país no século XXI, inseridos nas discussões clássicas sobre a população e o urbano. Dentre essas questões, citam-se as étnicas e de gênero, direitos humanos e as práticas culturais no território, dada a obrigatoriedade definida em documentos oficiais – Lei de Diretrizes e Bases Nacional e estatutos. Outra questão, não menos importante, é o espaço dado ao protagonismo feminino na sociedade e à situação socioeconômica dos povos de origem indígena e afro-brasileiros, sobremaneira pelo peso do passado colonial e escravista sobre esses povos, também conforme orientações da legislação educacional brasileira.

O diálogo com o conhecimento de outras áreas científicas é outro aspecto que cumpre ressaltar nas coleções brasileiras. O incentivo à interdisciplinaridade é proposital e estrategicamente articulado ao conteúdo da Geografia, com função intertextual em seções especiais dedicadas a isso. A inserção de vários gêneros textuais contribui para tornar a abordagem mais significativa, instigante, de modo a suscitar o interesse do aluno e estimular suas capacidades de leitura. Ademais, dar mais amplitude epistemológica ao conhecimento geográfico no diálogo com outras formas de conhecimento.

Uma atenção maior em relação ao temário clássico da Geografia diz respeito ao tratamento da Geopolítica e da Geoeconomia, nos diversos continentes e no Brasil, compondo-se de informações atualizadas acerca da ordem política e econômica em vigência no plano internacional. Tratam-se de dois temas clássicos do currículo da Geografia escolar e acadêmica que principia na Geografia de Ratzel na Alemanha e passa por grande expansão, alcançando diferentes escolas geográficas, como a francófona, anglo-saxônica, escandinava e a norte-americana, diretamente vinculada a interesses de expansão imperialista, associados a disputas territoriais capitaneados pelos Estados, assim como as relações de dominação econômica do capitalismo. Nas coleções, as tensões territoriais contemporâneas são descritas e explicadas com a devida contextualização histórica e geográfica, buscando-se as relações que as determinam a partir da divisão internacional do trabalho, liderada pelos Estados Unidos, designado como hiperpotência em várias dimensões, política, econômica, militar e tecnológica. O espectro geopolítico cobre diversas regiões, palco de conflitos armados: Oriente Médio, Ásia Central e Cáucaso, África, América Latina e o território brasileiro.

Conceitos-chave e específicos da Geografia são mobilizados ao longo das coleções, os primeiros, mais indiretamente, os segundos, de forma mais explícita. Percebe-se que a definição conceitual direta, quando ocorre, pouco problematiza a complexidade dos conceitos ao deixar de chamar atenção para os diferentes pontos de vista de compreensão que, geralmente, envolvem fatores subjetivos e objetivos. Assim como foi feito em relação a Portugal, inferiu-se nos livros didáticos analisados neste trabalho a predominância dos conceitos de Território e Região, os quais foram organizados em subcategorias, baseando-se nos sentidos apreendidos por intermédio da leitura atenta dos textos. Isso porque nas coleções não foram feitas as imediatas articulações dos conceitos abordados com categorias geográficas fundamentais a que propusemo-nos investigar, como Lugar, Região, Território e Paisagem.

Assinala-se que, em termos epistemológicos, a orientação geográfica das representações cartográficas e da construção textual inclina-se para visibilizar a perspectiva ocidental eurocêntrica e estadunidense pela própria posição que assumem na programação, mesmo que existam as tentativas de evidenciar os projetos articulatórios entre os países do Sul,

como nos casos daqueles de grande extensão territorial que compõem os BRICs (Brasil, Rússia, Índia e África do Sul). Da maneira como as informações são convencionalmente apresentadas nos livros, a interpretação delas encaminha-se para a identificação de uma série de aspectos dicotômicos no espaço mundial, inscritos em antagônicas qualificações socio-geográficas entre os países do Norte e do Sul, fato verificável na construção dos textos e no conjunto cartográfico utilizado (Tonini, 2002).

A coleção *Geografia Geral e do Brasil* é mais conceitual e menos descritiva, clara e objetiva, o que torna a sua abordagem mais simplificada e acessível. A coleção *Geografia em Rede* possui textos mais longos, requerendo mais atenção do leitor, pois ocasionalmente apresenta um discurso com efeitos de prolixidade, fato que influi no seu didatismo e ritmo de leitura. Em ambas estão presentes textos complementares elaborados pelos próprios autores, jornalísticos e de geógrafos acadêmicos, que enriquecem a abordagem. Merece atenção a sistematização dos capítulos em títulos e subtítulos e a linguagem adequada à faixa etária do aluno.

Outra constatação é que os livros brasileiros têm necessariamente em sua pauta o problema da desigualdade, refletindo a realidade do país, que convive com muitos problemas sociais, sobretudo a má distribuição de renda. Nos livros portugueses essa é uma questão menos explorada. Embora isso faça sentido, é uma questão que mereceria um tratamento mais aprofundado, pois Portugal ainda convive com problemas de desigualdade social, atingindo principalmente os imigrantes, como os oriundos de outros países europeus e os de comunidades de língua oficial portuguesa.

Considerações Finais

A concretização deste projeto de pesquisa é promotora de muito aprendizado, nos levando a uma melhor compreensão do que significou o processo de renovação científica da Geografia da última metade do século XX até os dias atuais. Tivemos a oportunidade de verificar as características dos projetos de Geografia de dois continentes, como estes se materializam em recurso didático fundamental para o aluno, que é o livro didático. A experiência reafirmou em nós a convicção de que um projeto

amplo de ensino de Geografia, para ser mais bem compreendido, nos coloca de imediato perante a sua contextualização temporal e espacial.

Investigar outra realidade educacional e geográfica é desafiante e ao mesmo tempo instigante pelo distanciamento que o pesquisador tem do objeto. A análise dos livros portugueses foi interessante nesse sentido, sendo um exercício constante de compreensão de sua lógica cultural em relação à brasileira, nos colocando em situação ponderada quanto aos rumos tomados pela Geografia nos dois países, com um olhar que se tornou compreensivo quando inseríamos a experiência em um panorama comparativo. Buscou-se não se deixar envolver por preconceções de ideias excessivamente ideologizadas, conscientes de que o fator subjetivo pode interferir na interpretação do objeto de pesquisa.

As coleções mais adotadas no Piauí e em Portugal com a participação dos professores de Geografia expressam notórios avanços em muitos aspectos, não obstante ainda terem permanências temáticas que requerem a interferência assertiva do docente em relação a partes da programação que precisam ser ajustadas a fim de potencializar ao máximo o seu uso. Contudo, na nossa perspectiva não deixam de apresentar dificuldades, como procuramos apontar no âmbito deste trabalho. Verificamos ainda congruências e distanciamentos de enfoques devido à trajetória da Geografia em cada país não ser equivalente em vários aspectos, influenciando logicamente nas apropriações teórico-metodológicas dos autores dos livros didáticos, pois os países apresentam perfis estruturais, metas e prioridades político-educacionais diferentes.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A Epistemologia**. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin Bauer; GASKELL, George. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin Bauer. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BELHEDI, Amor. **Epistémologie de la Géographie: Déchiffrer l'espace** Centre de Publication Universitaire (CPU), Tunis, Association des Géographes Tunisiens, Ecole Normale Supérieure. 2018. Disponível em: amorbelhedi.m.a.f.unblog.Fr. Acesso em: 15 jan. 2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CLAUDINO, Sérgio. **O ensino de Geografia em Portugal**: uma perspectiva. **Inforgéo**, v. 15, Lisboa (Portugal). Ed. Edições Colibri, p. 169-190, 2000.

CLAUDINO, Sérgio; GONZALES, José Manuel Souto; TONINI, Ivaine Maria. Mudanças e continuidades nos livros didáticos de Geografia: uma análise comparativa em Brasil, Espanha e Portugal. **Revista Terra Livre**, v. 2, p. 31-61, 2017.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da Geografia**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

EVANGELISTA, A. M. *et al.* **Fundamentos de Didática da Geografia**. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.

FARIA, Marcelo Oliveira de. **Em busca de uma Epistemologia da Geografia escolar**: a transposição didática. 2012. 233 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GONZALEZ, Xosé M. Souto; NUNES, Sergio Claudino; TONINI, Ivaine Maria. Manuais escolares de geografia de Brasil, Espanha e Portugal: quais as inovações didáticas para o ensino de geografia. In: ALCARAZ, Rafael Sebastián; MOLLOR, Emilia Maria Tondor (Org.). **La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía**. San Vicent del Raspeig: Universidad Alicante, 2016.

HAESBAERT, Rogério. **Regional-Global**: dilemas da região e da regionalização na Geografia Contemporânea. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

LOBATO, Cláudia; OLIVEIRA, Simone. **R@io-X 10**: Geografia 10º ano. Porto – Pt: Areal Editores, 2015.

LOPES, António; CARVALHO, Marco; FERNANDES, Mariana Pinto. **Visão do Mundo 12**: Geografia C, 12º ano. Porto – Pt: Porto Editora, 2018.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena histórica crítica**. 4 ed. São Paulo: Annablume, 2003.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio. **Geografia Geral e do Brasil** -1v. São Paulo: Scipione, 2017.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio. **Geografia Geral e do Brasil** -2v. São Paulo: Scipione, 2017.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio. **Geografia Geral e do Brasil** -3v. São Paulo: Scipione, 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa (Portugal), Instituto Piaget, 1991.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **Aprendizagens essenciais – ensino secundário**. Lisboa – Portugal: Direção-Geral da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>. Acesso em: 12 set. 2023.

RICARDO, Helenice Aparecida. **Geografia em mapas: por uma epistemologia da representação do espaço**. 2006. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2006.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção**. 3ª Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2003.

SILVA, Edilson Adão Cândido da Silva; FURQUIM JÚNIOR, Laércio. **Geografia em Rede**, 1º ano. São Paulo: FTD, 2016.

SILVA, Edilson Adão Cândido da Silva; FURQUIM JÚNIOR, Laércio. **Geografia em Rede**, 2º ano. São Paulo: FTD, 2016.


SILVA, Edilson Adão Cândido da Silva; FURQUIM JÚNIOR, Laércio. **Geografia em Rede**, 13º ano. São Paulo: FTD, 2016.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: O desafio da totalidade-mundo nas Séries Iniciais**. São Paulo. Ed. Annablume, 2001.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.





O foradentro¹ da escola: sobre Práticas Socioespaciais, Currículo, Redes de Conhecimentos e o Ensino da Geografia Escolar

*Silvia Letícia Costa Pereira Correia
Andrea Coelho Lastória*

A Geografia, ao longo de sua constituição como Ciência, passou por modificações que, segundo Lastória e Fernandes (2012, p. 324), “[...] foram necessárias para constituir seu próprio ‘corpo’ epistemológico”. Estas modificações, vinculadas ao momento histórico e social de cada época, revelam diferentes entendimentos e concepções que se traduziram e se traduzem em variadas abordagens no campo disciplinar da Geografia que vão desde uma suposta neutralidade, objetividade e um tratamento descritivo, até o momento em que se repensa o papel, o objeto e os métodos de ensino da Geografia Escolar, com destaque para o contexto, seu viés político e, conseqüentemente, a compreensão e intervenção da/na realidade social.

Esta mudança de perspectiva está expressa em documentos que norteiam a educação brasileira, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)². No

1 Esta escrita é inspirada nas ideias de pesquisadores do Grupo de Pesquisa Currículos, Redes Educativas e Imagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), quando aludem à tentativa de superação da dicotomia que se tornou própria de alguns termos - dentro/fora; aprender/ensinar; tempo/espço, entre outros, no período de construção da ciência moderna (Alves, 2003). O termo escrito unido e invertido - diferente da maneira como comumente se pronuncia e escreve - tem o intuito de expressar que um sentido atribuído à palavra só existe em relação a outro termo indicando sua existência como complementar.

2 E mesmo que existam reflexões críticas acerca destes documentos, não se pode negar que eles estão entre os documentos que regem a educação brasileira, logo, não devem ser desconsiderados.

primeiro caso, ao realizar uma caracterização da área, o documento indica que por meio do estudo da Geografia é possível compreender como ocorre a interação de diferentes sociedades com a natureza na construção do espaço, as especificidades do lugar em que se vive, como também as diferenças e aproximações com outros lugares, os vínculos afetivos e identitários construídos, entre outros (Brasil, 2001). Neste sentido, o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental, de acordo com o documento, envolve observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar, como também de diferentes paisagens e espaços geográficos.

O segundo documento mencionado assevera que estudar Geografia é uma maneira de compreender o mundo, considerando que esta Disciplina trata das ações humanas construídas nas diferentes sociedades e regiões do planeta, ao tempo em que contribui para a formação do conceito de identidade, que pode ser expresso na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado através de ações individuais e coletivas; nas relações com os lugares vividos; na memória social; na identidade cultural e na historicidade humana (Brasil, 2019). Desta forma, de acordo com este documento, estes elementos característicos da área reverberam no trabalho pedagógico com ênfase no desenvolvimento do pensamento espacial, na interpretação e representação do mundo, além de relacionar componentes da sociedade e da natureza. Assim, a BNCC (Brasil, 2019) entende que para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente.

Inferimos, deste modo, que em ambos os documentos, observa-se uma ampliação da abordagem conferida à Geografia escolar que passa a tomar como centralidade o espaço geográfico, abordado como espaço social composto por interações, experiências, construção de identidades, vivências, repleto de significados, considerado em sua dimensão social, simbólica e historicamente construída, constituindo-se, desta forma, num ambiente progressivamente estruturado nas relações e experiências de seus moradores e usuários, ou seja, centrado em vida cotidiana. Neste sentido, o espaço geográfico,

[...] não pode, simplesmente, ser tomado como sinônimo de espaço terrestre. No espaço geográfico a socieda-

de constrói nossa História. Há, portanto, relações e atividades humanas desempenhando importante papel na configuração do espaço. Ele não é, puramente, um espaço físico. (Lastória; Fernandes, 2012, p. 326).

Observa-se também entre os documentos mencionados que a categoria geográfica “lugar” ganha destaque. Estamos referendando o lugar como espaço vivido, da experiência cotidiana, da ação, dos sentidos, das significações, traduzido na apropriação da corporeidade e concretude das ações humanas (Lefebvre, 2006). Partimos destas ponderações para considerar o recorte espacial do bairro como espaço vivido (Serpa, 2007), corroborando com o entendimento de Carlos (2007), quando sugere que o bairro é o espaço imediato das relações cotidianas mais finas. Ou, como afirmam Certeau, Giard e Mayol (2013), que referenciam o bairro como “terra eleita de uma encenação da vida cotidiana”.

Estas ideias convergem para a compreensão de diversas práticas sociais exercidas no bairro, que envolvem os sentimentos, a intersubjetividade. Denota as diferenças em relação ao modo de vida programado, vinculando-se ao espaço das representações através da insurreição de usos contextuais. Não por acaso, Mello (2014, p. 40) afirma que “as rotas, as casas, o bairro, bem como os seus componentes mais diversos, como as pedras do caminho, integram a expressão e a alma dos lugares”. O bairro, portanto, é onde as práticas sociais se efetivam e está impregnado de crenças, afetividades, valores e significados próprios, gerados pela vivência e percepção dos atores sociais, em que se revela uma visão humana acerca do mundo.

Estas práticas, por sua vez, também chamadas de socioespaciais, são desenvolvidas no bairro, cotidianamente, sendo que à medida que os atores sociais vão experimentando e vivenciando o lugar, ao exercerem suas práticas, inserem sentidos e significados vinculados e emergidos do senso comum, construindo representações e saberes com e sobre o lugar, podendo, ainda, relacionar as questões locais às questões globais, tendo como referência a sua vivência, ampliando suas reflexões.

Isto nos remete ao fenômeno da “glocalidade”, identificado como a convergência entre traços universais e características que distinguem uma identidade local ou a crença de que o local é “[...] muito mais que

uma aldeia fechada em si mesma, mas uma aldeia que lê o mundo de sua forma e devolve ao mundo a sua leitura apropriada, específica”, conforme nos dizem Lastória e Mello (2008, p. 31). Neste sentido, consegue-se contribuir para a ampliação do conhecimento, da criticidade e da cidadania, sem falar do desenvolvimento de um trabalho mais contextualizado e interdisciplinar com a Geografia Escolar, daí aludir ao *foradentro* da escola. No dizer de Carvalho Filho (2022, p. 26), “nesse cenário, a Geografia pode promover uma leitura de mundo de forma crítica e contextualizada das metamorfoses do espaço geográfico, como produto das ações antrópicas e das técnicas empregadas”.

Portanto, este capítulo tem o objetivo de discutir acerca das práticas socioespaciais, do currículo pensado como redes de conhecimento e as implicações para o ensino da Geografia. Para tanto, aborda sobre as experiências e vivências no/com/o lugar apresentando um estudo de pós-doutoramento que vincula as Representações Sociais do Espaço (RSE) à produção de saberes que dialogam potencialmente com o currículo escolar; o lugar, a produção de saberes e as redes de conhecimentos; e apresenta alguns caminhos possíveis para o trabalho com a Geografia Escolar.

Experiências e Vivências no/com/o Lugar: representações e práticas socioespaciais

Experiências, vivências, lugar e práticas socioespaciais são elementos que nos auxiliam a pensar com as Representações Sociais do Espaço, conceito elaborado por Bomfim (2004) e que relaciona a identidade social dos atores sociais com o espaço vivido, numa perspectiva interdisciplinar, respaldada em aportes teóricos da Psicologia Social, da Filosofia e da Geografia.

Ao realizar esta abordagem, necessariamente há que se considerar a base imaterial do espaço vivido, das relações nele estabelecidas, conforme assevera Bomfim (2009, p. 93) quando diz que “o espaço vivido constitui efetivamente uma matriz de existência social, uma mediação entre experiências vividas, relações sociais e representações construídas”. E é neste sentido que também corroboramos com o dizer de Jodelet (2002, p. 35), quando a autora afirma que “o espaço representa uma ordem social e, por esse motivo, presta-se ao jogo das interpretações, que pode ser analisado por meio das representações construídas pelos sujeitos sociais”.

Logo, tomando o bairro como exemplo de espaço vivido e objeto das representações sociais³, podemos falar de construções de sentidos e significados tributários das experiências direta (domínio íntimo) e indireta (domínio conceitual) dos atores sociais no espaço vivido, como também do valor simbólico a ele atribuído e que consequentemente é forjado pelas relações sociais, pela cultura e pelas práticas socioespaciais nele exercidas e concretizadas.

Assim, estamos considerando as dimensões simbólicas, topológicas, cognitivas, afetivas e políticas como tributárias dos vínculos firmados no espaço e que revelam processos dinâmicos de interação sujeito/espaço vivido e sujeito/sujeito, por meio dos quais é possível identificar a rede de significações atribuídas ao espaço vivido do bairro; rede de conhecimentos produzidos; assim como o sistema de pensamento dos atores sociogeográficos ou aqueles que sentem, pensam, sabem e agem com/no e sobre o bairro. Neste sentido, as RSE são formas diversas de conhecimento que (inter)mediam a relação entre o sujeito e o espaço vivido, projetando múltiplas imagens de um espaço representado, revelando os contextos de interação, identificação e apropriação coletiva dos lugares e que carregam a construção de uma dada realidade social (Bomfim, 2016), orientando e orientado por práticas socioespaciais.

Para Moreira (2017), é através das práticas socioespaciais que os saberes são adquiridos. Desta forma, é importante pontuar, conforme advertem Moura e Gomes (2022), que “um dos aspectos que influenciam fortemente o modo de vivenciar a juventude é a espacialidade onde realizam suas práticas”. As autoras prosseguem dizendo que “a vivência [...] não é a mesma entre jovens que moram em periferias com pouca infraestrutura e aqueles que habitam bairros dotados de equipamentos urbanos variados em relação à educação, lazer e cultura” (Moura; Gomes, 2022, p. 264). Ou seja, existem maneiras únicas de experienciar, morar e conviver no/com/o bairro. E isto relaciona-se à ideia de que a realidade é um constructo da experiência e implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência e da ação, abrangendo diferentes maneiras pelas quais uma pessoa conhece e constrói a realidade (Tuan, 1983).

3 Entendida como “[...] um conhecimento do senso comum formada em razão do cotidiano do sujeito” (Ornellas, 2009, p. 120).

Com base nestes entendimentos, mencionamos o estudo realizado por Correia (2020) em seu pós-doutoramento. A pesquisa, que vem sendo construída com 15 jovens moradores de um bairro dito periférico da cidade de Salvador-BA, versa sobre as contribuições conceituais das práticas socioespaciais produzidas por jovens no espaço do bairro e o desenvolvimento de uma educação em periferias urbanas. O estudo, de inspiração fenomenológica, está ancorado na Teoria e Método das Representações Sociais e, desta forma, utiliza dispositivos de coleta de dados próprios da Teoria, o que permite destacar as significações, experimentações e intencionalidades dos *praticantespensantes* com a pesquisa, num contexto físico e social, considerando, além de suas compreensões cognitivas, o vivido, traduzido em suas crenças, sentimentos, valores, entre outros.

Na primeira etapa da pesquisa, quando da apreensão do conteúdo das RSE, foi utilizado a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Esta técnica, proposta por Abric (1998), consiste numa entrevista onde são feitas associações espontâneas vinculadas ao objeto social - que neste caso foi o bairro da Engomadeira, revelando a estrutura das RSE, seus elementos cognitivos e afetivos, as opiniões, crenças, ideias, entre outros, criados e compartilhados pelos jovens em relação ao objeto social representado. Para além, foi realizada a Hierarquização de Itens quando foi pedido aos jovens que enumerassem as palavras por eles proferidas, considerando a ordem de importância conferida por cada um deles, sendo H1 para a mais importante e H5 para a menos importante.

Na entrevista foi solicitado que cada participante dissesse as cinco primeiras palavras pensadas por eles, a partir do termo indutor “Engomadeira”. Foi feita a seguinte solicitação: “diga pra mim cinco palavras que lhe vêm à mente quando você pensa na Engomadeira”. Ao tempo em que os jovens iam proferindo as palavras, estas eram anotadas pela pesquisadora, na ordem em que foram mencionadas. Foram obtidas um total de 75 palavras evocadas e que serviram como *corpus* de análise para a apreensão do conteúdo das RSE dos jovens sobre o bairro da Engomadeira.

Na continuidade, as palavras e/ou expressões emergidas e hierarquizadas foram agrupadas a partir do campo semântico; foram identificadas a frequência das categorias, assim como a ordem média de evocação (OME), seguindo os passos propostos por Abric (1998). Em seguida, houve a combinação da frequência de evocação das palavras com a or-

dem em que estas são evocadas pelos participantes da pesquisa (Vergès, 1994), formando o quadro de quatro quadrantes que evidencia os elementos centrais (quadrante superior esquerdo); os elementos intermediários I e II (respectivamente os quadrantes superior direito e inferior esquerdo); e os elementos periféricos (quadrante inferior direito). A partir de então, chegamos ao exposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Quatro quadrantes - evocação livre para o termo indutor “Engomadeira”

Elementos Centrais			Elementos Intermediários I		
$f \geq 2,34$	OME < 2,26		$f \geq 2,34$	OME $\geq 2,26$	
	f	OME		f	OME
Poluição H1	4	2,25	Vizinhos H5	4	4,75
Ruas/Becos/Vielas/Ladeiras H2	4	2,25	Barulho H1, H2, H4, H5	4	3,00
Moradias H1	4	1,50	Brigas/Confusão H3, H4, H5	3	4,00
Acolhimento H2	4	1,75	Insegurança/Perigo H3, H4, H5	3	4,00
Histórias H1	4	1,00	Movimento H3, H4, H5	3	4,00
Paredão H1	4	0,75			
Desarrumação H1	3	2,00			
Família H1	3	1,00			
Violência H1	3	1,00			
Solidariedade H1	3	1,00			
Comércio H1	3	1,33			
Elementos Intermediários II			Elementos Periféricos		
$f < 2,34$	OME < 2,26		$f < 2,34$	OME $\geq 2,26$	
	f	OME		f	OME
Harmonia H1, H3	2	2,00	Projetos H1, H4	2	2,50
União H1, H2	2	1,50	Comunidade H3	1	3,00
Cidadãos H1	1	1,00	Cultura H1	1	3,00
Animação/Alegria H3	1	1,50	Desvalorização H3	1	3,00
Farra/Diversão H1	1	1,00	Desigualdade H5	1	5,00
Pracinha H2	1	2,00			
Igreja H2	1	2,00			
Tráfico H2	1	2,00			
Tranquilidade H1	1	1,00			
Negligência H2	1	2,00			
Tiroteio H2	1	2,00			

Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

f = frequência das palavras. H= hierarquia na qual foram postas as palavras.
OME = Ordem Média de Evocação resultante da frequência e da hierarquia das palavras/itens.

Os elementos presentes nos diversos quadrantes do quadro anterior integram as RSE dos jovens, evidenciando a relação estabelecida entre estes jovens e o bairro da Engomadeira. Vale dizer que dentre as palavras evocadas, as que sugerem o funcionamento das RSE são as que aparecem no 1º quadrante, considerados os elementos centrais da representação. Estes elementos, inclusive, de acordo com Sá (1996), configuram um núcleo figurativo, traduzido numa (re)organização imagética de elementos cognitivos privilegiados, correspondendo à estrutura dos elementos que dão significado à RSE, de maneira mais efetiva. No dizer de Spink (2004, p. 88-89), estes elementos relacionam-se a “sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais”.

Ao observar os quadrantes formulados, verificamos, a partir da categorização com o campo semântico, que as representações sociais do espaço destes jovens sobre o bairro da Engomadeira, de forma geral, sugerem duas dimensões: a dimensão de conceitualização, que descreve aspectos físicos do bairro; e a dimensão de afetividade, relacionadas aos laços afetivos e de pertencimento.

Com relação à primeira dimensão mencionada, são identificadas algumas categorias, a exemplo da social (cidadãos, moradias, violência, desigualdade, desvalorização, projetos, movimento, tráfico, negligência, insegurança/perigo, tiroteio, comércio, paredão, pracinha, igreja, cultura, comunidade, farra/diversão, brigas/confusão); categoria topográfica (ruas, becos, vielas e ladeiras); categoria ambiental (poluição, barulho, desarrumação). Na dimensão da afetividade, identificamos a categoria afetiva, expressa nas palavras vizinhos, solidariedade, família, histórias, acolhimento, harmonia, união, animação/alegria e tranquilidade. Dentre os elementos mencionados, observamos, ainda, elementos topofóbicos e topofílicos (Tuan, 1980), presentes nestas RSE. Não restam dúvidas de que as práticas sociais são realizadas num suporte espacial, conforme asseveram Duarte *et al.* (2005).

Vale dizer que existe interrelação entre as palavras evocadas e expressas nos diversos quadrantes, mas, se nos detivermos nos elementos centrais, quais sejam: poluição, ruas/becos/vielas/ladeiras, moradias, acolhimento, histórias, paredão, desarrumação, família, violência e solidariedade, entendidos como dimensões que sugerem o funcionamento

das RSE deste grupo de jovens, inferimos que os elementos transitam entre aspectos sociais e afetivos. Todos estes elementos das RSE dos jovens neste bairro agregam uma gama de aprendizagens e saberes, os quais constituem o que chamamos de redes de conhecimentos, apoiadas em práticas socioespaciais concretas. Estes elementos diversos e as categorias sugeridas por eles contêm aspectos importantes que potencialmente dialogam com uma perspectiva interdisciplinar, incluindo-se a Geografia Escolar.

Isto porque os elementos sugeridos na RSE destes jovens dialogam diretamente com temáticas importantes, tais como questões ambientais, crescimento urbano desordenado, organização do espaço urbano, relações de pertencimento, ancestralidade, falta de estrutura, poluição sonora e ambiental, cartografia, topografia, transformações do espaço, forma de viver e se organizar no espaço, entre outras que podem ser inferidas a partir das RSE emergidas. E é neste sentido que podemos falar da relação entre lugar, produção de saberes, currículo e redes de conhecimentos.

Realizar esta abordagem requer compreender a construção de aprendizagens como a materialização de uma das dimensões do *espaçotempo* (Alves, 2002) escolar, mas que não está limitado a ele. Ou seja, é considerar a existência de uma produção legítima, que envolve as práticas dos atores sociais em contextos múltiplos de vivências e experiências. Neste sentido, Correia (2020) enfatiza a ideia de abordar o que é local ou está, em certa medida, fora da escola, em seu entorno, através da valorização das experiências de mundo, das experiências com o espaço vivido do bairro, que produzem saberes e conhecimentos.

Esta ideia converge para o entendimento de Lastória, Rosa e Assolini (2019, p. 7), quando afirmam que os espaços não formais de ensino

[...] são todos e quaisquer espaços públicos ou privados, extra-muros escolares, que possibilitam o desenvolvimento de práticas educativas e a construção de saberes. Englobamos neste conjunto, não só aqueles espaços ou instituições que têm, originalmente, funções educativas, [...], mas também, outros com funções bem distintas [...].

E muito embora os espaços não formais aos quais os autores se referam sejam museus, parques, teatros, igrejas, indústrias, assentamentos rurais e cemitérios, admitimos o bairro como espaço que potencialmente contribui com aprendizagens que dialogam com o conhecimento escolar, uma vez que podem ser identificados saberes do senso comum construídos nas práticas socioespaciais cotidianas resultantes das relações sujeito/sujeito, sujeito/lugar, como elos que convergem para a ideia de pertença, de identidade e sustentabilidade. Neste sentido, as práticas sociais não-escolares exercidas pelos atores sociais no espaço vivido do bairro constituem redes de conhecimentos produzidas e compartilhadas nos cotidianos.

Isto porque, no espaço vivido, onde as práticas socioespaciais se manifestam, observamos o dinamismo da existência humana, sendo que ao pensá-lo como estrutura social, identificamos elementos indissociáveis da vida das pessoas e dos grupos sociais. Estas práticas, consideradas como ações criativas dos atores sociais no/com/o lugar, são desenvolvidas cotidianamente e as experimentações resultam em saberes que potencialmente auxiliam na materialização de currículos escolares não oficiais, mas praticados, que por sua vez entram na escola e dialogam com o currículo prescrito. Neste sentido, ao nos reportarmos às práticas cotidianas concretas, admitimos o cotidiano como *locus* de produção de saberes e fonte alternativa e potencial para a construção de currículos. Como sugere Pais (1993), o cotidiano e sua “aparente” rotina de todos os dias revela uma rota de conhecimento.

Tomando como referência as ideias de Certeau (2014) sobre cotidiano, pesquisadores brasileiros, desde a década de 1990, passaram a relacionar currículo escolar e cotidiano, apresentando a metáfora da rede de conhecimentos, que compartilha com o entendimento da existência de múltiplos e diferentes caminhos na construção do conhecimento, em substituição à ideia de via única e obrigatória neste processo. Nesta direção, Alves (2015, p. 99) assevera sobre as “[...] alternativas que o viver cotidiano significa”. A partir destas ideias, apresenta-se potencialmente uma multiplicidade de caminhos, em que não há juízo de valor em torno dos conhecimentos e saberes produzidos, mas reitera-se a existência de uma reciprocidade, complementariedade e (inter)relação entre os conhecimentos científicos e os do senso comum, e, portanto, abando-

na-se uma lógica determinista, linear e dicotômica. Dizemos potencialmente porque estes saberes e conhecimentos do senso comum precisam ser problematizados no ambiente escolar, com mediação docente. Deste modo, não se pode hierarquizar, desprezar, desconsiderar os conhecimentos do senso comum, mas também pensá-los “como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais” (Spink, 1993, p. 302).

De acordo com Lopes e Macedo (2005, p. 38-39), esta perspectiva opera com um deslocamento que passa a se preocupar com o que se faz em *espaçotempos* antes ignorados, mas que têm uma enorme importância, já que é neles que vivemos concretamente nossa vida. Assim, “os conhecimentos são tecidos em redes que correspondem a contextos cotidianos variados” (Lopes; Macedo, 2005, p. 34). Deste modo, reiteramos a ideia de que os atores sociais utilizam, convivem e experienciam diferentes espaços onde se relacionam de maneira particular em cada um deles, produzindo conhecimentos. Em contrapartida, existe uma tessitura desses conhecimentos a partir das vivências cotidianas e das práticas exercidas nos diferentes contextos, que criam dimensões de aprendizagens que não podem ser dissociadas dos sujeitos. É neste sentido que afirmamos que como *praticantesprodutores* nos espaços e com os cotidianos, tudo o que é por eles aprendido, vivenciado em tramas cotidianas diversas, entra na escola, neles encarnado.

Alves (2007, p. 83) afirma que:

[...] existe uma escola sem muros que precisamos aprender a ver, sentir, compreender. Se os praticantes encarnam os múltiplos cotidianos em que estão, quando eles entram na escola isso os acompanha. O que aprenderam na televisão trazem para dentro da escola, e o que aprenderam na escola entra nas críticas que fazem à televisão. Este tipo de situação mostra como existem relações entre esses múltiplos contextos cotidianos em que os sujeitos vivem.

Ampliamos esta lógica ao bairro. E é a este sentido que aludimos quando mencionamos as práticas socioespaciais, produção de saberes, currículo, redes de conhecimentos e o ensino da Geografia Escolar, que necessariamente, admitimos a possibilidade de agregar e produzir dis-

tintas redes de relações que vão construindo os conhecimentos que circulam e que têm como premissas a produção de subjetividades, a recusa à linearidade e à homogeneização, o enredamento de *espaçotempos*, visibilidade e admissão de uma pluralidade integradora de vivências.

No lugar, as pessoas movem-se, individual e coletivamente. É nele que a vida acontece, que as ações triviais se desenvolvem, onde são estabelecidos laços diversos, a exemplo de laços identitários, relacionais, de vizinhança, entre outros. Esta noção permite que se coloque, segundo Lopes e Macedo (2005, p. 33), em evidência, [...] “a centralidade da prática social e a existência de vários espaços de formação articuladas”. Busca-se superar a dicotomia existente entre “o mundo da escola” e o “mundo vivido, sendo necessário, portanto, perceber as múltiplas relações que os atores sociais mantêm com o exterior da escola e que aqui, especificamente, nos referimos ao espaço vivido.

Assim esta produção de saberes é vista como algo dinâmico, procesual, construído, produzido e que se transforma em contextualização. Esta, por sua vez, converge para além do que está prescrito, das normas e diretrizes propostas. Desse modo, uma coisa é o que se espera que ocorra na escola e outra coisa são os usos, o que de fato acontece. Por isso, dizemos que é um currículo praticado, realizado, em redes, muito mais amplo do que qualquer diretriz, que qualquer documento oficial onde estão especificados temas, áreas, objetivos e conteúdos.

Assim é que, inspirados nas ideias de Certeau, Giard e Mayol (2013), podemos falar do chamado “engajamento social”, que se manifesta como uma arte de conviver com parceiros. A convivência no bairro permite, por exemplo, que se aprenda sobre solidariedade, sobre a topografia do lugar, sobre códigos de conduta e de linguagem, sobre problemas urbanos, como esgoto, construções irregulares, falta de infraestrutura, entre outros já mencionados.

Logo, todas estas vivências e experiências dos alunos traduzidas tecem outras redes encarnadas de conhecimentos, chegando à escola. A ideia de rede de conhecimentos apresenta aspectos estáticos e dinâmicos que caracterizam elementos complexos. Estas redes de conhecimentos, de relações, são também redes de *sentidosproduções*significações dos

atores sociais, *praticantespensantes* com o espaço vivido e evidenciam tessituras múltiplas de conhecimentos enredados em diferentes lugares convergindo, como já mencionado, para a construção de conhecimentos do senso comum que integram, por sua vez, as aprendizagens.

Os conhecimentos produzidos com o espaço vivido é um tipo de conhecimento fugidio, que não obedece a uma lógica pronta e acabada. É subversivo no sentido de ser imprevisível, pois não podemos prever as relações que podem ser feitas pelos *praticantespensantes* do cotidiano, a partir do que é dito, ouvido, realizado. Desta forma, observamos entendimentos diferentes em decorrência de experiências e vivências igualmente distintas.

Segundo Spink (1993, p. 306), “ao trabalharmos com o senso comum, não nos cabe catalogar os conteúdos em busca do estável e do consensual, porque eles são essencialmente heterogêneos. Não nos cabe, também, buscar as estruturas lógicas subjacentes, porque elas não existem”. É uma proposta de reificação que admite a efemeridade deste conhecimento prático além da sua constante dinâmica de rotatividade. Afinal, a interação nos diversos ambientes, as experiências e vivências no espaço vivido são ampliadas à medida que mais vivências temos num determinado ambiente ou fora dele.

Todas as experiências que temos no lugar, entendido como espaço vivido, nos deixam marcas que nos aproximam ou nos distanciam, ampliam as possibilidades, nos inserindo em redes de *sentidosproduçãoessignificações*, em redes de conhecimentos tecidas cotidianamente através de interações, compartilhamentos, conflitos, entre outros. Para Alves (2001, p. 59), “nessas trocas, conhecimentos são passados, criados e produzidos sem que ninguém perceba” até porque estes conhecimentos, os do senso comum, emergem, muitas vezes dentro da escola, de forma silenciosa, invisível, pouco perceptível e por isso, não compreendido no contexto da *aprendizagemensino* no cotidiano escolar. Assim, entendemos que os atores sociais ou os sujeitos praticantes (Certeau, 2014) e pensantes com o espaço são produtores legítimos e autorais de saberes e, por conseguinte, são capazes de intervir na realidade social.

Tecendo caminhos possíveis para o ensino da Geografia Escolar

A discussão aqui apresentada aponta alguns caminhos possíveis para pensarmos o ensino da Geografia Escolar, sobretudo quando notamos que as palavras de Oliveira (2008, p. 18), ditas há quase 15 anos, ainda fazem sentido: “[...] a Geografia, como qualquer outra disciplina, só terá validade se for capaz de estabelecer um diálogo com o mundo real e comprometer-se com a leitura e as transformações das realidades”. Assim, ao abordar o que está *foradentro* da escola, como sugerido no título deste artigo, incluímos a perspectiva das RSE, das práticas socioespaciais e da metáfora das redes de conhecimentos. Estes elementos, ao serem conhecidos e abordados, suscitam um trabalho pedagógico mais próximo dos jovens e de suas realidades.

Indo ao encontro desse entendimento, mencionamos as palavras de Leite e Sacramento (2022, p. 23), que afirmam que a Geografia se constitui num

[...] instrumento de análise e leitura de acontecimentos, problematizando como eles afetam a vida dos seus cidadãos, [...]. Para tanto, ensinar e aprender Geografia deve ultrapassar o seu caráter tradicional da memorização, e articular os conhecimentos científicos da realidade social para a interpretação de mundo.

Ao fazer referência a uma articulação dos conhecimentos e interpretação do mundo, nos remetemos à questão do raciocínio geográfico, indicado por Luz Neto (2019, p. 1542) como “importante processo cognitivo a ser desenvolvido com o aluno para instrumentalizá-lo a interpretar e atuar nas práticas espaciais”, ao qual incluímos as questões sociais, ambos relevantes para a emancipação dos atores sociais e construção da cidadania. Mesmo porque compartilhamos a crença de que as pessoas são capazes de pensar por si mesmo e produzir incessantemente, soluções para as demandas cotidianas que se apresentam. Mas isto precisa ser problematizado no espaço escolar.

Esta problematização pode ser iniciada com a observação, apropriação e discussão das práticas socioespaciais emergidas do espaço vivido do bairro, assim como o (re)conhecimento das RSE. Dessa forma, é pos-

sível aproximar a Geografia da realidade e do contexto dos jovens que também são estudantes, logicamente buscando ampliar e/ou fortalecer as relações entre estes e o espaço vivido, produzindo conexões e ampliando suas redes de conhecimentos, até porque os impactos das ações e intervenções produzidas, corroboram com uma dinâmica prospectiva. Sendo assim, Cavalcanti (2005) diz que o pensamento geográfico (e estamos estendendo esta premissa ao raciocínio geográfico) só é construído, de fato, se for encarado como um processo do próprio sujeito, que parte dele mesmo e dele se desenvolve.

Nesta direção, também apontam Moura e Gomes (2022, p. 265) ao afirmarem que “[...] no ensino de Geografia, deve-se valorizar os saberes espaciais dos alunos, fruto de suas experiências [...], mas ao mesmo tempo buscar, com eles, a (re)elaboração desses saberes à luz dos conhecimentos geográficos (temas, conceitos, categorias de análise)”. Ou seja, sugere-se um enfoque pedagógico baseado em enredamento, nas conexões e tramas das relações estabelecidas nos cotidianos no/do/com/o espaço vivido. Trata-se de uma articulação com o mundo da vida, de um interrelacionamento entre os atores sociais por meio do qual encontramos o sentido da pertença social e que, por sua vez, acarreta na criação de novas formas de pensar a educação e a contemporaneidade (Nascimento; Hetkowski, 2009, p. 154), abrindo possibilidades criativas e de produção de sentido ao ato de *ensinaraprender*.

A partir das reflexões realizadas neste artigo, elencamos algumas considerações: 1) Na Geografia, o conceito de espaço é central e compreendido como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente, manifestando-se através de processos e funções; 2) Recomendamos, no ensino de Geografia, que a aprendizagem se faça em torno das ideias construídas através das relações estabelecidas com o espaço vivido, sendo que os conhecimentos oriundos do senso comum potencialmente dialogam com os conteúdos curriculares desenvolvidos na escola; 3) Respeitar o aluno pela sua faixa etária, suas experiências no seu espaço vivido, suas ideias e suas aspirações podem suscitar o desenvolvimento do seu conhecimento, de suas aprendizagens e de sua criatividade; 4) As representações sociais do espaço construídas pelos alunos podem servir na articulação de currículos praticados e currículos escolares, auxiliando os professores nas suas práticas pedagógicas.

Para Correia (2020), estas questões suscitam uma relação do processo formativo educacional formal com a apropriação do espaço pelos sujeitos, o que significa atuar, produzir, refletir, pensar, experimentar o espaço, ações vinculadas a uma autonomia cidadã enraizada nas práticas sociais cotidianas e que também tem estreita relação com a sustentabilidade cultural, social e política.

Entendemos que o ensino da Geografia tem como objetivo contribuir para a construção de uma identidade coletiva dos alunos na realidade socioespacial, de maneira que consigam mobilizar-se a favor de mudanças e transformações, uma vez que pensar a partir de suas realidades e ampliar as questões observadas de forma crítica significa refletir e agir no espaço.

Por fim, a discussão aqui realizada reafirma que o ensino de Geografia prescinde da valorização de aprendizagens significativas e contextualizadas, assim como de características explicativas e interpretativas. Portanto, a necessidade de abordar uma Geografia que tenha por base a reflexão, capaz de considerar o papel dos atores sociais no seu espaço cotidiano, é importante, para que numa ação conjunta entre professores e alunos eles possam compreender a importância dos conteúdos geográficos nas suas vidas.

Referências

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. Goiânia: AB, 1998.

ALVES, Nilda. Passos e Descompassos do fazer pedagógico. *In*: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidiano**. Textos selecionados de Nilda Alves. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 85-101, 2015.

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 77-96, 2007.

ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, maio/jun./jul./ago. 2003.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano escolar**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 13-38, 2002.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. Sobre movimentos das Pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Editora da UFPR, **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 53-62, 2001.

BOMFIM, Natanael Reis. Campos e abordagens da pesquisa em representações e educação: desafios e perspectivas na Universidade do Estado da Bahia. In: **Gestão, Territórios e Redes**: A formação dos Profissionais da Educação. Organizado pelo grupo de pesquisa EdUReg - GESTEC - UNEB. 2016.

BOMFIM, Natanael Reis. **Noção Social do Território**: em busca de um conceito didático em Geografia: a territorialidade. Ilhéus/Bahia: Editus, 2009.

BOMFIM, Natanael Reis. **Représentations sociales de l'espace et l'enseignement et l'apprentissage de la géographie scolaire**: le cas des élèves favelados d'une ville du nord-est du Brésil. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Quebec em Montreal, Montreal (Canadá), 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação Fundamental. Ministério da Educação e Cultura. 3 ed. Brasília/DF, 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, História e Geografia**. Secretaria da Educação Fundamental. Ministério da Educação e Cultura. 3 ed. Brasília/DF, 2001.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARVALHO FILHO, Odair Ribeiro de. **O ensino de geografia e o estudo do local**: o "Projeto Nós Propomos!" no estado de São Paulo/Brasil. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 25, n. 66, p. 185-207, ago. 2005. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622005000200004>. Acesso em: 30 dez. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira. **Representações Sociais e Cotidiano Escolar: Metáforas no/do/com/o Espaço Vivido e sua tessitura com o Currículo Praticado**. 189 p. 2020. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2020.

DUARTE, Cristiane Rose; BRASILEIRO, Alice; SANTANA Ethel P.; PAULA, Kátia de; VIEIRA, Mariana; UGLIONE, Paula. Projeto e Metáfora: explorando ferramentas de análise do espaço construído. **Anais do II Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura - PROJETAR 2005** - Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br>. Acesso em: 16 dez. 2022.

JODELET, Denise. A cidade e a memória. In: RIO, Vicente del; DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (Org.). **Projeto de lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo**. Coleção PROARQ. Rio de Janeiro: Contra Capa, p. 31-43, 2002.

LASTÓRIA, Andrea Coelho; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. A Geografia e a Linguagem Cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 2, p. 323-334, jul./dez. 2012.

LASTÓRIA, Andrea Coelho; ROSA, Antonio Vitor; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Almanaque de espaços não formais de ensino da região metropolitana de Ribeirão Preto-SP**. Ribeirão Preto: FFCLRP / USP, 2019.

LASTÓRIA, Andrea Coelho; MELLO, Rafael Cardoso de. Cotidiano e lugar: categorias teóricas da história e da geografia escolar. **Universitas**, Fernandópolis, v. 4, p. 27-34, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*). 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LEITE, Edson José Diniz; SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. As leituras das práticas socioespaciais dos estudantes do ensino médio sobre a cidade de Duque De Caxias-RJ. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, e18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/66821>. Acesso em: 08 jan. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, p. 13-54, 2005.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. O desenvolvimento do Raciocínio Geográfico na Mediação Pedagógica do professor de Geografia. **14º ENPEG. Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**. Disponível em: http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT4_12_Racioc%C3%ADnio-geogr%C3%A1fico-no-ensino-de-Geografia_-discuss%C3%B5es-preliminares.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

MELLO, João Baptista Ferreira de. O triunfo do lugar sobre o espaço. *In* MARANDOLA JUNIOR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. de (Org.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, p. 33-68, 2014.

MOREIRA, Ruy. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), n. 2, p. 26-43, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/30458>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MOURA, Bruna de; GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. A valorização no ensino de Geografia das práticas socioespaciais dos jovens na cidade. **Boletim de Geografia**, v. 40, p. 263-276, e63256, 15 dez. 2022.

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. Educação e Comunicação: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. *In*: DIAS, Antônio; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, p. 135-158, 2009.

OLIVEIRA, Clarice Gonçalves Souza de. A Geografia como Disciplina: trajetória nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão. *In*: TRINDADE, Gilmar Alves; CHIA-

PETTI, Rita Jaqueline Nogueira (Org.). **Discutindo Geografia**: doze razões para se (re)pensar a formação do professor. Ilhéus: Editus, p. 17-62, 2008.

ORNELLAS, Maria de Lourdes. Representação Social do professor-sujeito: um estudo sobre seu endereço e adereço. **Revista da FEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 32, p. 119-127, jul./dez. 2009.

PAIS, José Machado. Nas Rotas do Quotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 37. jun., p. 105-115, 1993. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SERPA, Angelo (Org.) **Cidade Popular**. Trama de relações sócio-espaciais. Salvador: EDUFBA, 2007.


SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SPINK, Mary Jane Paris. O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1980.

VERGÈS, Pierre. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachauxet Niestlé, p. 233-254, 1994.



Buscando formas de inovar e ensinar Geografia: práticas educativas do Projeto Nós Propomos no município de Gália-SP¹

Sônia Aparecida de Sena Fernandes

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Qual a importância da gestão correta dos espaços urbanos e públicos para os cidadãos? Esta pergunta motivou os estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do interior paulista a empreender uma pesquisa na qual se evidenciasse como ocorre a ocupação e a organização do espaço urbano e se há indícios de gestão democrática da cidade.

Com base nos pressupostos do direito à cidade, preconizado no Estatuto da Cidade (2001), foi realizado um estudo investigativo sobre o espaço urbano de Gália-SP, a fim de que os estudantes pudessem exercer, na prática, a cidadania territorial e dominassem “[...] conceitos operacionais, que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem, e as relações que os seres humanos mantêm entre si e com a natureza [...]” (São Paulo, 2019, p. 303-304).

Essa abordagem é importante, pois suscita um debate sobre os mecanismos de promoção de uma melhor qualidade de vida aos habitantes da cidade, contribuindo para a melhoria dos serviços e espaços públicos em questão. “[...] Ela perpassa pelo “direito à cidade”, definido original-

¹ Este texto traz resultados parciais do projeto de extensão intitulado “Projeto Nós Propomos e o observatório do Meio ambiente em Marília e região: práticas pedagógicas e formação para cidadania” financiado pela PROEC-UNESP, no ano de 2022 e do Projeto “Educação e Cidadania: possibilidades dos conhecimentos geográficos para investigar e compreender o lugar”, financiado pelo CNPq na modalidade de PIBIC-Ensino Médio, período Agosto/2022 a Julho/2023.

mente por Lefebvre (1972) e salientado por Harvey (2008) como um “direito humano”, que expressa “[...] o compasso e a escala, surpreendentes, de urbanização dos últimos cem anos [...]” (Harvey, 2012, p. 73), no contexto do capitalismo, em que os direitos de propriedade privada e taxa de lucros se sobrepõem às outras noções de direito, incluindo, o direito à cidade.

Vivemos uma época em que os direitos humanos precisam ser pensados em todas as suas dimensões: política, econômica, social, cultural e ambiental, principalmente no contexto urbano. Assim, recorremos a David Harvey por afirmar que “[...] a questão de que tipo de cidade queremos não pode ser divorciada de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos desejados [...]” (Harvey, 2012, p. 74).

Segundo Harvey (2012), o direito à cidade é um dos mais preciosos e negligenciados e está muito longe da liberdade individual de acesso aos recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela transformação da cidade. Daí a importância da reflexão no contexto das escolas de educação básica sobre o direito à cidade e o estudo da legislação brasileira que se refere à cidade, em particular os artigos 182 e 183 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei n. 10.257/2001, conhecida como Estatuto da Cidade (Brasil, 2001). Refletir sobre o papel da escola em adotar o direito à cidade como ideal político para sua democratização e buscar meios de promover mudanças no contexto local é, ao nosso ver, um caminho para o exercício da cidadania territorial.

Em pequenas cidades, como é o caso do município em que a escola está localizada, as contradições do espaço urbano se expressam de modo distinto, embora os problemas locais sejam, também, globais. Um exemplo é a produção de lixo e o tratamento dos resíduos sólidos, um dos subtemas abordados no projeto.

Compreendendo, então, que a dinâmica local está diretamente integrada e muitas vezes definida pelo contexto global, procurou-se com o projeto identificar problemas locais, tomando como referência a praça central da cidade de Gália-SP e a dinâmica espacial do entorno. A praça central está nas imediações da rua do comércio, o que possibilita a leitura espacial pelos estudantes desde o olhar dos comerciantes locais.

Salientamos que a cidadania territorial é um dos conceitos-chave deste estudo, já que traz em seu bojo propostas reflexivas que contribuem para mostrar a importância da Geografia no plano educativo e na edificação de cidadãos ativos, conscientes e atuantes na coletividade. O Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, realizado desde 2011 em Portugal, que tem o Prof. Sérgio Claudino como coordenador geral, foi o motor para o desenvolvimento do projeto aqui estudado e proporcionou os procedimentos metodológicos da prática realizada, considerando os princípios da problematização do real por meio da investigação do lugar e a proposição de soluções aos problemas no contexto local, por se tratar de “[...] uma proposta de construção estudantil da cidadania com a comunidade [...]” (Claudino; Coscurão, 2019, p. 8).

Na visão de Claudino e Coscurão:

O Projeto Nós Propomos! desafia os alunos a identificarem problemas locais que lhes são relevantes, a realizarem trabalho de campo sobre os mesmos e a apresentarem propostas de intervenção/ação comunitária, que depois partilham com a mesma comunidade, numa assumida perspectiva de formação cidadã [...] (Claudino; Coscurão, 2019, p. 2).

Com base no desenvolvimento de conteúdos e temáticas relacionadas à cidadania territorial, enfatiza-se, por exemplo, a crise socioambiental, com ênfase na gestão de resíduos sólidos e a logística reversa, presentes na Lei nº 11.305/10, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos e a infraestrutura urbana de uma cidade (Brasil, 2010); bem como, o desenvolvimento econômico, as relações internacionais, a globalização, a diversidade cultural, os desastres naturais, os conflitos pela posse da terra e o modo de vida no campo, o agronegócio, as políticas públicas territoriais, as correntes migratórias, as mudanças climáticas, entre outros temas que “[...] aproximam os estudantes de variadas escalas de análises e fenômenos geográficos que ampliam seu repertório de leitura de mundo, estimulando-os a pensar espacialmente, tendo como referência os espaços físicos e sociais [...]” (São Paulo, 2019, p. 308).

Desse modo, compreendemos que é “[...] prioridade evidenciar a escola e a universidade como os principais territórios que possibilitam esta reafirmação da ciência geográfica como protagonista da formação do cidadão geograficamente comprometido e participativo na sua comunidade [...]” (Braga, 2021, p. 1). Consequentemente, vemos a possibilidade de aproximar a Geografia que se ensina na escola à da universidade, um dos objetivos do ensino de Geografia.

Esse processo formativo dos estudantes do ensino primário e secundário, só se realiza quando professores também passaram por uma formação inicial e continuada que possibilite ensinar Geografia de modo inovador, oferecendo atividades e práticas pedagógicas contextualizadas. Recordamos que no caso específico do Projeto Nós Propomos todas as ações partem inicialmente da adesão dos professores da educação básica ao projeto e do apoio institucional que recebem do corpo diretivo da escola. A universidade e os coordenadores do projeto atuam como sujeitos do processo formativo, mas este só se realiza com a adesão de professores e estudantes ao projeto (Claudino; Fernandes; Grazzini, 2019, p. 473).

Diante disso, o principal objetivo deste projeto foi reconhecer, em trabalho de campo, a realidade local do município de Gália, a fim de apresentar propostas ou ações de políticas públicas voltadas às soluções para os problemas identificados, às instâncias políticas competentes ou por meio de parcerias com a iniciativa privada. Trata-se de projeto com foco no ensino, na medida em que conta com a participação de estudantes da universidade e da educação básica, na extensão, uma vez que se realiza em escola de educação básica com a participação de professores de Geografia e Biologia, e pesquisa, ao realizar a reflexão sobre a prática docente e o currículo de Geografia na educação básica. Cabe ressaltar que a pesquisa em nível de formação no ensino médio é financiada pelo CNPq, por meio do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/Ensino Médio, vinculado à Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília-SP e ao Centro de Pesquisas Econômicas, Agrárias e Ambientais (CPEA), grupo de pesquisa certificado pela UNESP e cadastrado no CNPq.

No processo de ensino e aprendizagem, as aulas de campo são requisitos básicos para o desenvolvimento das ações propostas, pois “[...] contribuem para a formação crítica e reflexiva dos estudantes e implicam em reconhecer, no espaço local, os problemas ambientais, urbanos e do campo [...]” (Sousa *et al.*, 2013, p. 15). Além disso, possibilita investigar a concepção da comunidade acerca das adversidades latentes por meio da consulta pública. “[...] Nos instrumentos de ordenamento do território, a consulta pública das populações torna-se requisito obrigatório para a respectiva aprovação – no pressuposto de que não se planeia para as populações, mas com as populações” (Claudino; Coscurão, 2019, p. 8).

Dessa forma, entendemos que é na prática que se constrói a cidadania territorial e admitimos que “[...] um dos possíveis caminhos para que isto aconteça é a ressignificação das práticas pedagógicas, por meio de projetos inovadores de ensino que superem a geografia tradicional, herdada do século XIX [...]” (Carvalho Filho; Lastória; Fernandes, 2021, p. 73).

Nesse caso, concordamos que o projeto Nós Propomos! constitui uma forma diferenciada de dialogar com as novas estratégias de ensino chamadas de “metodologias ativas” à medida em que oferece a possibilidade de os alunos e professores saírem da sala de aula e investigarem o espaço geográfico local, desenvolvendo um trabalho de campo e o estudo do meio para nele intervir.

Algumas das metodologias ativas são descritas por Bacich (2017), das quais ressaltamos o ensino com base na problematização do real e a investigação em campo.

Em uma perspectiva freiriana, exercemos a prática de pensar sobre a prática. “[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]” (Freire, 1996, p. 17). Isso nos convida a sair da zona de conforto, isto é, do discurso geográfico tradicional, e nos conduz a formas de enxergar outras possibilidades, buscando saberes necessários à prática educativa.

Com base nesta análise, a escola cumpre seu papel de ser uma instituição voltada à inovação, visto que oferece aos estudantes saberes que só nela estão disponíveis para alcançarem seus objetivos de aprendizagem. É essa escola que procurou-se construir durante as atividades de

campo desenvolvidas na disciplina eletiva intitulada “Pensar global, agir local e a cidadania territorial”, ministrada como recorte metodológico do tema central “Educação e cidadania: possibilidades dos conhecimentos geográficos para investigar e compreender o lugar” (Projeto PIBIC-Ensino Médio), no decorrer do processo educativo apresentado.

O percurso metodológico e a prática educativa

Propusemos um estudo de caso, a partir de relatos de experiências docentes e discentes, acerca de atividades didáticas e pesquisas realizadas no “chão da escola pública”, durante o segundo semestre do ano de 2022, apresentando os resultados alcançados por meio de uma pesquisa de pré-iniciação científica, PIBIC-Ensino Médio, com propostas estu-dantis de melhorias no espaço urbano para autoridades políticas locais, apresentadas em um Seminário denominado: I Seminário Nós Propo-mos! PIBIC-Ensino Médio e a Questão Ambiental em Gália, realizado na escola, ao término do referido ano letivo.

O projeto PIBIC – Ensino Médio, intitulado “Educação e cidadania: possibilidades dos conhecimentos geográficos para investigar e com-preender o lugar”, coloca a cidadania territorial no cerne das discussões, tendo como aporte teórico-metodológico o Projeto Nós Propomos! no âmbito do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Uni-versidade de Lisboa/IGOT-UL – Portugal.

As atividades do projeto foram desenvolvidas por duas professoras (Geo-grafia e Biologia) e com a parceria do Grupo de Pesquisa CPEA – Unesp/ Marília, durante as aulas da disciplina eletiva intitulada “Pensar global, agir local e a cidadania territorial”, mediante estudo de caso a partir de uma pes-quisa qualitativa, com revisão de literatura e discussões resultantes de uma consulta pública, feita por estudantes do Ensino Médio, aos moradores da zona urbana do município de Gália-SP, realizada em 16 de setembro de 2022, por meio da aplicação de um questionário semiestruturado acerca dos serviços públicos oferecidos aos cidadãos galienses sobre a gestão de resíduos sólidos no âmbito municipal, o paisagismo e a infraestrutura da Praça Central, expressivo ponto de encontro da cidade.

Tais atividades foram desenvolvidas por onze alunos, dos quais cinco eram bolsistas do PIBIC – Ensino Médio, matriculados na disciplina

eletiva mencionada. Além dos docentes, houve a participação dos estudantes de graduação do curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília, orientados pela professora Dra. Sílvia Fernandes, que atuaram como tutores dos estudantes do Ensino Médio durante os estudos.

Em referência ao desenvolvimento das atividades específicas do projeto PIBIC – Ensino Médio, a atuação dos estudantes bolsistas ocorreu mediante reuniões de estudo com leitura e socialização de textos, livros e artigos científicos sobre a temática estudada no projeto.

Além disso, os estudantes participaram de aulas de campo e de apresentação de trabalhos em três seminários de pesquisa: XXXIV Congresso de Iniciação Científica – CIC-Unesp/Marília, realizado em 06/10/2022, alcançando a 1ª colocação entre os projetos apresentados para o Ensino Médio; no Congresso Ibero-americano de Fotografias Nós Propomos!, realizado entre 13 e 16/07/2022, no Rio de Janeiro (*online*), e no I Seminário Nós Propomos! PIBIC – Ensino Médio e a Questão Ambiental em Gália, realizado em 07 de dezembro de 2022, na escola, como culminância das pesquisas em andamento, um modelo de audiência pública com apresentação de propostas estudantis de melhorias para a cidade às autoridades políticas municipais.

Resultados e discussões

À luz das discussões realizadas, engendrou-se um processo de investigação sobre o espaço geográfico e o direito à cidade, mediante aulas de campo com o aprofundamento dos estudos em sala de aula, buscando o embasamento teórico necessário para responder às indagações dos estudantes e codificar respostas coletadas (tabulação) acerca do questionário aplicado à população galiense. Tais ações contribuíram para compreender as opiniões, os comportamentos e atitudes dos munícipes em relação à qualidade de infraestrutura oferecida pelo poder público e suas concepções enquanto cidadãos a respeito do trato com o meio ambiente global e local.

Assim sendo, por meio da tabulação dos questionários, verificou-se a preocupação dos entrevistados com as seguintes questões sociais: desem-

prego no município e mendicância na praça central; questões ambientais: número insuficiente de lixeiras disponíveis no centro da cidade de Gália, com a sugestão de melhor organização da coleta seletiva feita pela prefeitura municipal; questões de infraestrutura urbana: reforma recente da praça central e o paisagismo; e a falta de um plano diretor para gerir a cidade.

A culminância das atividades ocorreu durante o seminário de encerramento do projeto no ano letivo de 2022, organizado no modelo de audiência pública, proposto no ambiente escolar em 07 de dezembro de 2022. No seminário Nós Propomos!, os estudantes do ensino médio expuseram os resultados de suas pesquisas e a sistematização dos dados coletados em campo às autoridades municipais presentes no evento. O seminário contou, também, com a participação da comunidade escolar, pais e comunidade externa à escola estadual. A dinâmica do seminário foi de apresentação dos resultados de cada subgrupo de trabalho pelos estudantes do ensino médio e em seguida a resposta das autoridades municipais. Estavam presentes na mesa o Prefeito Municipal, o Presidente da Câmara Municipal, Vereadores e o Secretário de Educação do município de Gália. Às respostas das autoridades seguiam-se os comentários dos estudantes envolvidos no projeto. Importante mencionar que este evento ocorreu nas dependências da Escola Estadual e contou com o apoio da equipe pedagógica e direção da escola. Como resultados desta sessão aberta, podemos apontar o compromisso entre a Prefeitura Municipal e Câmara para a oferta de cursos de formação em educação ambiental e a proposta de monitoramento e coleta seletiva no município de Gália-SP.

Em suma, o diálogo a partir de textos de David Harvey instigou os estudantes a pensarem o percurso de construção do projeto, por trazer à tona noções de gestão pública e a cidadania. Por sua vez, o Projeto Nós Propomos! possibilitou a reflexão e a cidadania territorial, por meio das aulas práticas de campo e de investigação a partir de uma lente dialógica, reflexiva e crítica sobre as contradições do espaço urbano e a articulação entre as escalas local e global.

Quanto às metodologias de ensino e de pesquisa, contribuíram tanto para a inovação docente, quanto para a formação dos professores: no âmbito escolar, possibilitou o estudo e aprofundamento de habilidades do Currículo Paulista a oferta de aulas diferenciadas; no âmbito acadêmico, propiciou a participação de alunos e professores em congressos,

seminários e fóruns de pesquisas e um intercâmbio cultural entre alunos brasileiros e portugueses.

Ao relatar sobre os problemas que os bairros onde os estudantes moram possuem, notou-se uma preocupação referente à falta de autonomia diante do acesso à alimentação, as dificuldades em construir uma horta comunitária, mercearias que vendem produtos ultrapassados, uma reprodução da hegemonia da sociedade capitalista. Estes relatos serviram de referência para o início das investigações iniciadas na continuidade do projeto no ano de 2023.

No que se refere ao período de atividades do projeto aqui analisado, ou seja, o ano letivo de 2022, podemos afirmar que as atividades realizadas contribuíram para a fixação de conceitos geográficos a partir de uma metodologia de aprendizagem significativa, onde os temas são apresentados através dos conhecimentos prévios dos alunos, fazendo-os pensar sobre os problemas existentes em seus bairros, fazendo uma conexão com os conceitos apresentados pelo grupo, possibilitando uma conexão entre o cotidiano vivido e o conhecimento geográfico, processo importante destacado por Lana Cavalcanti:

As representações sociais dos alunos são importante recurso na formação de conceitos, ao menos por duas razões. Em primeiro lugar, ao expressar o conhecimento cotidiano do aluno, ou seja, o que ele já conhece e que é compartilhado socialmente, ajudam na superação do relativismo e do subjetivismo no ensino. Em segundo lugar, é conhecimento ainda em construção, cuja referência inicial é a imagem mental. Sendo assim, permite o trabalho com conhecimentos ainda não conscientes e não verbalizados. As representações sociais estão no nível do conhecimento vivido e sentido, que contém elementos de um conceito já potencialmente existente nos alunos, podendo, assim, ser tomado como parâmetro de aprendizagem significativa (Cavalcanti, 1999, p. 133).

Assim, após relacionarem percepções prévias adquiridas em suas vivências com os conceitos apresentados, os alunos puderam elaborar propostas de intervenções partindo de uma visão consciente das questões levantadas nas atividades.

Considerações finais

Percebe-se que o projeto Nós Propomos! auxiliou os estudantes a desenvolverem habilidades socioemocionais, de modo a melhorarem a autoestima, enxergando-se como sujeitos sociais e se autoconstruírem em um processo de ir e vir, visto que aprenderam, na prática, o exercício da cidadania territorial, por meio da experimentação e verificação de suas capacidades cognitivas e emocionais, da mudança de atitude no âmbito escolar e de propostas de melhorias para o município onde moram.

Entendemos, também, que por ser financiado por um órgão de pesquisa como o CNPq, o projeto PIBIC - Ensino Médio pôde oferecer diversos benefícios aos estudantes bolsistas, tais como o desenvolvimento das competências leitora e escritora e a oralidade, contribuindo para a formação de jovens pesquisadores e para a sociedade, além de conferir maior credibilidade às ações educacionais para a escola, enquanto instituição e, principalmente, para a comunidade científica no âmbito da universidade, uma vez que envolveu monitores estudantes de graduação do curso de Ciências Sociais da Unesp - Campus de Marília.

Percebe-se que a participação neste projeto permitiu aos estudantes do ensino médio aprendizagens ímpares e muito significativas. Além do excelente desempenho dos estudantes do ensino médio no seminário final do projeto realizado na escola, dois estudantes participantes foram aprovados em vestibular da Unesp e ingresso em universidades por meio de notas do ENEM/2022, corroborando uma participação cidadã ativa, empenhada e responsável. Esta conclusão se ampara no fato de que no relatório final apresentado pelos estudantes do ensino médio, em fevereiro de 2023, os egressos relataram a importância dos temas discutidos ao longo do ano letivo anterior para a realização das provas de vestibular. Um dos estudantes participantes mencionou que utilizou para a redação no vestibular da Unesp os textos de referência do projeto, incluindo os excertos do livro de David Harvey utilizados como material de apoio para o desenvolvimento das aulas teóricas do projeto.

Em suma, o projeto pedagógico Nós Propomos!, que alcança outros territórios, permitiu aos estudantes participantes construir saberes investidos de valores humanos para um mundo sustentável, com dignidade e respeito pela vida.

Por fim, deve-se considerar que o projeto abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no âmbito municipal e global, bem como diálogos com os autores referenciados neste trabalho e nos relatórios dos estudantes.

Referências

BACICH, L. Metodologias ativas: desafios e possibilidades. **Revista Pá-tio Ensino Fundamental** – nº 81. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2018/07/24/metodologias-ativa>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRAGA, F. S. Cidadania territorial e geografação da cidadania no ensino de geografia e na formação do professor de geografia. **Revista Signos Geográficos**, v. 3, 1–16, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/69617>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.305 de 02 de agosto de 2010, institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos**. Brasília, 2 de agosto de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Cidade**. – 3.ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001. 102 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70317/000070317.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 05 de outubro de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

CARVALHO FILHO, O.; LASTÓRIA, A. C.; FERNANDES, S. A. S. As saídas da sala de aula como ações educativas antiliberais: o projeto nós propomos! no estado de São Paulo. Universidade Federal Fluminense Faculdade de Educação. **Revista Querubim** - revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 17 – Coletânea – setembro/2021 – ISSN: 1809-3264. Disponível em: <https://periódicos.uff.br/querubim/issue/download/2467/622>. Acesso em: 27 jun. 2022.

CAVALCANTI, L. S. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, n. 14, p. 125-145, 1999.

CLAUDINO, S.; COSCURÃO, F. Educação geográfica e cidadania. O projeto Nós Propomos! Em Portugal 2019/20. **Giramundo**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 7-16, jan./jun. 2019 2020. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/46264/1/2738-6501-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

CLAUDINO, S.; FERNANDES, S. A. S.; GRAZZINI, G. Projeto Nós Propomos! Cidadania e formação de professores. O Caso da escola Oracina/Marília. In: HORTAS, Maria João; DIAS, Alfredo; ALBA, Nicolás (Org.). **Ensear y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del professorado desde uma perspectiva sociocrítica**. 1ed. Lisboa/Portugal: EDICIONES ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO, INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA AUPDCS, v. 1, p. 467-475, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 25ª edição, 1996.

HARVEY, David. **O direito à cidade**: Traduzido do original em inglês “The right to the city”, por Jair Pinheiro, professor da FFC/UNESP/Marília. Esta versão foi cotejada com a publicada na New Left Review, n. 53, 2008. Lutas Sociais agradece ao autor pela autorização de publicar o artigo. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/272071/mod_resource/content/1/david-harvey%20direito%20a%20cidade%20.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

HARVEY, D. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2012.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. (1a ed. 1989).

LEFEBVRE, Henry. **Espacio y política: el derecho a la ciudad**. Barcelona: ediciones peninsula, 1972.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019. 400 p.

SOUSA, C. A. *et al.* A aula de campo como instrumento facilitador da aprendizagem em geografia no Ensino Fundamental. **Revista Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n 2, p. 163-190, junho 2013. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/22/a-aula-de-campo-como-instrumento-facilitador-da-aprendizagem-em-geografia-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SOBRE OS AUTORES

Andrea Coelho Lastória



Livre Docente em Educação, na área de Ensino de Geografia, pela FFCLRP - USP. Pós-Doutorado em Didática da Geografia e História na Universidade de Oviedo - Espanha com bolsa da Fundação Carolina. Mestre e Doutora em Educação, na área de Metodologia de Ensino, pela UFSCar. Licenciada e Bacharel em Geografia pela UNESP de Rio Claro e em Pedagogia pela Faculdade Plínio Augusto do Amaral (SP). É Professora Associada da USP, efetiva na FFCLRP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP. Professora do Curso de Pedagogia da FFCLRP, na USP. Coordena o grupo de pesquisa “Estudo da Localidade de Ribeirão Preto - ELO”. Diretora do Fórum Iberoamericano de Educação, Geografia e Sociedade - Geoforo. Representante do Brasil no Comitê de Educação do Instituto Panamericano de Geografia e História - IPGH. Membro do Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador - LAIFE, na FFCLRP / USP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6592011271248846>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0060-0116>. E-mail: lastoria@ffclrp.usp.br.

Armstrong Miranda Evangelista



Pós-Doutorado em Geografia pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Doutorado em Educação pela UFC. Mestrado em Educação pela UFPI. Especialização em Geografia pela PUC - Minas Gerais. Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela UFPI. É professor efetivo Associado

IV e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPI. Atua, principalmente, nos seguintes temas: ensino de Geografia, Geografia escolar, educação e currículo de Geografia. Participa do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia - NUPEG. Coordena o grupo de pesquisa GEOEDUC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7014398522711293>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5964-8413>. E-mail: armstrong@ufpi.edu.br.

Carina Copatti



Pós-doutorado em Políticas Educacionais pelo Programa de Pós-graduação em Educação - UFFS, campus Chapecó. Doutora em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ; Mestra em Educação e Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade de Passo Fundo – UPF. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Docente do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Processos Pedagógicos Escolares (GEPECPE-UFES). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (GECEF) e atua como colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF). Concentra suas pesquisas na área de Geografia e Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6743856187041578>. E-mail: carina.copatti@ufes.br.

Claudia do Carmo Rosa



Pós-doutora em Geografia (UFG). Mestre e Doutora em Geografia (UFG). Especialista em O Ensino e a Pesquisa em Geografia do Brasil (UFG). Graduada em Licenciatura em Geografia e Pedagogia (UEG). É docente efetiva nos cursos de Pedagogia e Psicologia da Universidade Estadual de

Goiás – Unidade Universitária de Inhumas. É membro efetivo do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) e é co-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: currículo, ensino e formação de professores de Geografia (GECEF). Atua nos seguintes temas: Currículo, Didática, Formação de Professores, Ensino de Geografia, Anos Iniciais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3815209178730916>. E-mail: claudia.rosa@ueg.br.

Daniel Luiz Stefenon



Doutor em Educação pela USP e Mestre em Geografia pela UFPR. Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro. Professor no Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR; no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (ProfGeo), Polo IFC/Brusque. Desenvolve atividades de ensino, extensão e pesquisa na área do Ensino de Geografia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6649540335520767>. E-mail: danielstefenon82@gmail.com.

Fabián Araya Palacios



Postdoctorado en Universidad Federal de Goiás. Doctor en Geografía por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Magíster en Educación con énfasis en Geografía por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Profesor de Estado en Historia y Geografía y Licenciado en Educación por la Universidad de La Serena, Chile. Actualmente es Profesor Titular del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de La Serena. Avenida Raúl Bitrán Nachary 1305. Campus Andrés Bello. La Serena, Chile. <http://lattes.cnpq.br/1808863114137410>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6083-1661>. E-mail: faraya@userena.cl.

Francisco Tomaz de Moura Júnior



Possui graduação e mestrado em Geografia pela UFJ. Atualmente é doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGeo) da UFJ. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Geografia, formação de professores, identidade profissional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7745421923472609>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8713-3970>. E-mail: fthomaz-junior@hotmail.com.

Lana de Souza Cavalcanti



Pós-doutora em Geografia pela Universidade Complutense de Madrid/Espanha (2005) e pela Universidade de Buenos Aires/Argentina (2017). Doutora em Geografia (USP); Mestre em Educação (UFG); Graduada em Licenciatura em Geografia (UFG). É Bolsista Produtividade em Pesquisa 1D pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal de Goiás, atuando nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Geografia, bem como no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Jataí. Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG). Participa dos seguintes Grupos de Pesquisas: Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG), Rede Latinoamericana de Investigadores em Didática da Geografia (REDLADGEO), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Cidade (NUPEC). Coordena os seguintes grupos: Grupo GeoPensar; Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidades (REC-CI), Rede de Pesquisa em Educação e Cidade (REPEC). É Editora Chefe da Revista Signos Geográficos. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase no Ensino-Aprendizagem e em Geografia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Geografia, Formação de Professores, Lugar, Cidade e Espaço Urbano. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8827112569170294>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9463-2663>. E-mail: lane@ufg.br.

Leonardo Ferreira Farias da Cunha



Doutor e Mestre em Geografia (UnB). Graduado em Licenciatura em Geografia (UEG). É docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Integra o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) e o Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Geografia – GEAF/

UnB. Compõe a rede Iberoamericana de professores investigadores do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Atua nos seguintes temas: Ensino de Geografia; raciocínio geográfico; Conhecimento Pedagógico do Conteúdo; componentes físico-naturais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0747861217117479>. E-mail: leoffarias@yahoo.com.br.

Lucineide Mendes Pires



Pós-doutora em Geografia (UFG); Doutora em Geografia (UFG); Mestre em Geografia (UFG); Graduada em Licenciatura em Geografia (UEG). Foi professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da UFG. Professora efetiva do Curso de Geografia da Universidade Esta-

dual de Goiás (UEG) – Campus Sul: sede Morrinhos. É professora de Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (GECEF), cadastrado no CNPq. Membro efetivo do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em ensino de Cidade (NUPEC), sediados no Lepeg/IESA/UFG. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: ensino e formação de professores de Geografia; currículo, políticas educacionais e curriculares; jovens; cultura geográfica; lugar e cidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5173141863366824>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2068-0483>. E-mail: lucineide@ueg.br.

Mugiany Oliveira Brito Portela



Doutorado em Geografia pela UFG. Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFPI. Graduação em Geografia pela UESPI. É professora do curso de Pós-graduação em Geografia da e do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí. Atua, principalmente, nos seguintes temas: ensino de geografia, ensino de cidade e currículo.

Participa do GECEF, NUPEG, GAAE e NEPEG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0535326164299694>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5645-2303>

Pablo Jonathan Prado



Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Graduação em Geografia - Licenciatura pela Unicentro, campus de Irati-PR. Fez parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica. Participou do Programa de Iniciação Científica (PROIC) na

área da Educação e Ensino de Geografia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3769632802659666>.

Sandra Álvarez Barahona



Doctora en Educación por la Universidad de Alcalá de Henares, España. Magíster en Gestión Educacional por la Universidad Diego Portales, Chile. Profesora de Estado en Historia y Geografía y Licenciada en Educación por la Universidad de La Serena, Chile. Actualmente es directora de la Unidad de Gestión Integrada de las Pedagogías

(UGIP) y académica del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de La Serena. Avenida Raúl Bitrán Nachary 1305. Cam-

pus Andrés Bello. La Serena, Chile. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5357-767X>. E-mail: salvarez@userena.cl

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes



Doutora em Sociologia (UNESP); mestre em Geografia (UNESP); graduada em Geografia (UNESP); Professora do programa de pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), e no curso de graduação em Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. E-mail: Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: ensino de Geografia; currículo, políticas educacionais e curriculares; segurança e soberania alimentar e nutricional. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5862333278372584>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0679-3905>. E-mail: sas.fernandes@unesp.br.

Silvia Letícia Costa Pereira Correia



Pós-Doutoranda no Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação e Contemporaneidade, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB). Especialista em Formação Docente para EaD (UNINTER), Especialista em Educação Básica de Jovens e Adultos (UNEB). Especialista em Psicopedagogia (UCSAL). Graduada em Pedagogia (UFBA). Professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Coordenadora Pedagógica, sendo que desde 2010, é Gestora de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA. Possui experiência na área de Educação com ênfase nos Processos Tecnológicos e de Aprendizagem; Docência no Ensino

Fundamental I; Didática; Estágio Supervisionado; Currículo; Formação de Professores; Cotidiano Escolar e Representações Socioespaciais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6478537483995022>. E-mail: sillete.arquivos@gmail.com.

Sônia Aparecida de Sena Fernandes



Mestrado em Sociologia (UNESP) e Graduação em Ciências Sociais (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília-SP. Professora na rede estadual paulista de ensino. Atualmente exerce a função de diretora de escola. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7548768641289782>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9993-461X>. E-mail: [sonia_sena_](mailto:sonia_sena_fernandes@hotmail.com)

fernandes@hotmail.com.

Suzana Ribeiro Lima Oliveira



Possui doutorado pela UFG; Mestrado em Geografia pela UFJ; Pós-graduação *Latu sensu* em Metodologia do Ensino de Geografia no Processo Educativo pela Faculdade de Educação São Luiz-SP; Pós-graduação *Latu sensu* em Supervisão Escolar pela Faculdade Albert Einstein-DF; Graduação em Geografia pela UFJ; Graduação em

Normal Superior pela Faculdade Albert Einstein. É professora adjunta na UFG, estando vinculada ao curso de Licenciatura em Geografia e de pós-graduação em Geografia. Tem experiência na área de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, gestão escolar, ensino de Geografia, formação de professores em Geografia e identidade(s) docente(s) geográfica(s). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9150590332746723>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6162-3517>. E-mail: suzanarili@yahoo.com.br.

Vanilton Camilo de Souza



Pós-doutorado em Geografia Humana pela USP, Doutor em Geografia pela UFG, Mestre em Educação pela UFMG, especialista em Geografia Humana pela PUC-MG; graduado em Geografia pela PUC-GO. Professor adjunto do IESA/UFG na área de Ensino de Geografia e integra a pós-graduação na mesma área. Desenvolve pesquisas

sobre os processos mediadores do ensino de Geografia, sobre a produção de material didático para a Geografia Escolar e sobre a formação inicial e continuada de docentes em Geografia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1374656969635983>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2503-0997>. E-mail: vanilton@ufg.br.



Este livro foi composto em fonte Minion Pro, impresso no formato 15 x 22 cm em
Pólen 80g/m², com 254 páginas e em e-book formato pdf.
Novembro de 2023.

O livro Currículo e Ensino de Geografia é uma produção do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (GECEF). Reúne esforços intelectuais de pesquisadores que trazem diferentes contribuições e pontos de vista sobre o currículo, o ensino e a formação de professores de Geografia. A obra é organizada pelas professoras Cláudia do Carmo Rosa, Lucineide Mendes Pires e Murgiany Oliveira Brito Portela. Trata-se de uma leitura oportuna e necessária para quem discute questões atuais sobre a BNCC, o Novo Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares, a formação, a prática e autonomia docente, além de outros debates fomentados e construídos no esforço coletivo.

As organizadoras

