

# Os saberes da Geografia na Educação Básica

Marcelo Augusto Rocha\*  
Léia Aparecida Veiga\*\*

Figura 1: A territorialização das avaliações externas no Brasil



Fonte: acervo dos autores, a partir da adaptação de imagens da Internet.

---

\* Professor Adjunto no Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA/UNILA). Principais Linhas de Pesquisa: Métodos e Práticas de Ensino; Formação de Professores; Práticas e Saberes Docentes; Mestre e Doutor em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (PECEM/UEL). Especialista em Ensino de Geografia (UEL). Graduado em Geografia Licenciatura, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinar de Tecnologias Aplicadas ao Ensino (GEMTAE). Coordenou o curso de Geografia Licenciatura/UNILA.

E-mail: marcelo.rocha@unila.edu.br

\*\* Geógrafa e Licenciada em Geografia (UEL). Especialista em Análise Ambiental em Ciências da Terra (UEL). Mestre em Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento (UEL). Doutora em Geografia (UEM). Pós-doutoramento em Geografia (UEL). Professora no Programa de Pós-Graduação em Geografia (mestrado-doutorado) e no curso de Especialização em Ensino de Geografia da UEL. Professora Colaboradora no curso de Geografia da UENP - Cornélio Procópio e no curso de Geografia da UEL - Londrina.

E-mail: lveiga.geo@gmail.com

## **Alguns pressupostos teórico-práticos (O que defendemos?)**

Ao inscrever-nos para o nosso debate acreditamos ser relevante para você saber quem somos e o que defendemos, a partir da nossa prática pedagógica e do nosso olhar de investigadores. Por isso, nas próximas linhas, apresentaremos brevemente alguns pressupostos teórico-práticos acerca do que temos lido, pesquisado e trabalhado em nossas aulas a fim de re-existir em meio ao caos que se instalou em nosso país, no que se refere à educação e ao ensino de geografia.

Defendemos a permanência e a manutenção da formação de professores/as pautada em projetos coletivos, críticos, solidários e progressistas com vistas à construção de identidades profissionais comprometidas com uma educação emancipadora, capaz de proporcionar visões e ações transformadoras das diversas realidades sociais a que estão submetidos os cidadãos brasileiros e latino-americanos.

Essa nova concepção de formação de professores, a qual acreditamos estar vinculados, vê o professor como intelectual crítico, como profissional reflexivo, pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante comprometido e qualificado, tanto na organização como na gestão da escola. Esta concepção defende que o professor se prepare teoricamente acerca das temáticas pedagógicas e sobre os conteúdos, a fim de realizar reflexões contínuas sobre sua prática. Defende que este atue como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na possibilidade de criar as condições para uma transformação social mais ampla. Defende ainda que se torne investigador ao analisar suas próprias práticas docentes, revendo suas rotinas dentro e fora da sala de aula, desde o planejamento à criação e recriação de novas soluções. Por fim, defendemos que esse é o sentido mais ampliado e completo de formação continuada já proposto (LIBÂNEO, 2004).

Acreditamos na importância de uma formação de professores pautada na autonomia e na emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Em uma formação concebida como o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, oportunizando a reflexão sobre concepções e práticas educativas com potencial de ressignificação da ação pedagógica por parte do/a professor/a, no sentido de tornar-se um fomentador engajado na formação de cidadãos.

## **Por trás da BNCC. O que é e para que serve o currículo?**

Atualmente, o Brasil tem experimentado um aumento considerável nos índices de desigualdade econômica, agravada pelas políticas públicas em curso e pela situação de

pandemia de Covid-19. Diante disso e de tantas outras preocupações que assolam o nosso país, o que nos leva a refletir a respeito do currículo e da implantação da BNCC?

Para se compreender essa questão faz-se necessário ter em mente que o currículo está distante de ser apenas um amontoado de conteúdos organizados. Este é, antes, o resultado de uma seleção, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes (SILVA, 2005), que deve ser discutido e definido pela comunidade escolar. E, embora a BNCC não seja, a nosso ver, o currículo final de cada escola no ensino básico, por se tratar de um documento norteador, a forma como foi elaborado e apresentado fragilizou o processo democrático necessário no contexto de uma política educacional importante como a curricular.

Aí reside o cerne da questão. Quem está por trás desta seleção, por quê? O que ficou de fora? Com quais interesses? Os profissionais da educação foram consultados? Aprovam o resultado final?

Refletir sobre estas questões nos auxilia a compreender não só a importância do currículo enquanto documento educacional norteador, mas também nos auxilia na compreensão das tensões e relações de poder que interferem nesta escolha como, por exemplo, o papel das avaliações externas aplicadas no âmbito nacional e estadual junto aos estudantes do ensino básico.

Mas, afinal, o que é currículo? Para que serve? Uma das definições de currículo que defendemos é a apresentada por Silva (2005), quando explica que o currículo

[...] é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Tendo o currículo o potencial de definir o que podemos vir a ser, se pode definir o que é essencial para a formação dos nossos jovens e se a BNCC possui o poder de nortear essa seleção de conhecimentos e saberes, pois será a partir desta que os currículos trabalhados nos estados e em seus municípios deverão ser elaborados. Concordamos com Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021) que um dos maiores problemas da BNCC reside justamente aí, no fato de poder definir o que é e o que não é essencial ao aprendizado dos alunos brasileiros de todas as regiões do país.

Para compreender melhor o que está por trás da BNCC e as intencionalidades que forjarão os novos currículos escolares e as formações continuadas dos professores da

educação básica, avançaremos na discussão apresentando o que está em jogo, também, na formação inicial de professores, apresentando os limites históricos da formação de professores em geral e em geografia, em particular.

## **Quais os limites históricos da formação de professores de geografia?**

Por mais incrível que pareça, alguns desafios postos à formação de professores, ainda no final da década de 1990 e início dos anos 2000, continuam a assombrar profissionais da área de ensino e da educação, responsáveis pelas disciplinas ditas pedagógicas dos cursos de formação, por estes estarem mais diretamente correlacionados ao tema que aqueles contidos nas respectivas áreas de conhecimentos específicos da Geografia Humana e Física. Entre esses desafios, pautados em Girotto (2011), podemos apontar a necessidade de repensar a dinâmica de construção de conhecimento na formação inicial de geografia, a fim de repensar o projeto de sociedade que queremos ajudar a construir.

A necessidade de rompimento com a dicotomia Bacharelado x Licenciatura, a fim de proporcionar a todos os estudantes o direito à construção do conhecimento geográfico por meio de uma visão única, integrada e abrangente dos fenômenos e da educação geográfica.

Analisar e reconhecer os limites da geografia universitária e as implicações que a dinâmica do campo científico trouxe e traz para o seu desenvolvimento, sobretudo nas últimas décadas, de modo a valorizar a geografia das ruas, das periferias, dos movimentos sociais, dos professores e profissionais da educação básica. Urge romper com a ideia de que o professor da educação escolar é um mero “usuário do produto” do conhecimento científico produzido na universidade. Mais do que nunca precisamos de uma formação de professores integrada à escola como um continuum profissional e como ponto de partida e elo do projeto social que almejamos construir.

Refletir a respeito de como e onde as formações inicial e continuada precisam melhorar perpassa pela necessidade de repensar a relevância da presença da geografia no currículo escolar. Tema que aprofundaremos a seguir.

## **Qual a relevância da presença da Geografia no currículo escolar?**

À primeira vista, entender a importância do conhecimento geográfico no currículo escolar, na atualidade, pode não ser uma tarefa fácil, independentemente do lugar que você ocupa neste momento, se está atuando como professor, se é aluno de graduação, veterano ou calouro e mesmo já tendo feito antes esse exercício de reflexão em algum momento. Nunca, na história da humanidade, se teve tanta informação disponível na

palma das mãos das pessoas e, mesmo assim, tanta confusão gerada acerca disso. Ora por não se saber analisar ou interpretar um texto, dado ou informação, ora por ser bombardeado por notícias falsas e mentirosas.

O atual cenário sociopolítico, socioeconômico e sociocultural do Brasil, e de parte dos países da América Latina, é resultado da movimentação de forças e interesses, ocultos à maioria da população que assiste pela TV e pela internet, meio sem entender o que está acontecendo e como essas transformações afetam ou afetarão a sua vida cotidiana no futuro próximo. A geografia potencializa a análise, o estudo e o entendimento dessas relações no espaço geográfico, identificando arranjos espaciais e gerando reflexões que dificilmente se alcançariam analisando os fatos, os espaços e os fenômenos isoladamente.

No vídeo<sup>1</sup>, algumas das figuras históricas mais ilustres da geografia explicam as suas visões acerca da importância que ela tem no currículo escolar.

Para a BNCC, estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que

[...] esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2017, p. 357).

Para Santos (2002), em cada sociedade, a educação deve ser idealizada para atender ao mesmo tempo os interesses da sociedade e o interesse dos indivíduos. A combinação desses interesses faz emergir os princípios básicos de uma sociedade. São esses princípios que devem nortear a elaboração dos currículos e saberes, a partir da relação da escola com a comunidade e com o mundo.

---

<sup>1</sup> O QUE É GEOGRAFIA? [Programa da disciplina D-22 - Conteúdos e Didática de Geografia, do curso de Pedagogia. Unesp/Univesp].

Versão editada disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wKx8GVWqFi8>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Vídeo na íntegra disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YktYwin3sk0&t=0s>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

A fim de ampliar seu conhecimento a esse respeito apresentamos, na sequência, o texto de Santos (2002), na íntegra:

Quadro 1: Os deficientes cívicos, de Milton Santos (2002)

(continua)

**Os deficientes cívicos**  
**MILTON SANTOS**

Em tempos de globalização, a discussão sobre os objetivos da educação é fundamental para a definição do modelo de país em que viverão as próximas gerações. Em cada sociedade, a educação deve ser concebida para atender, ao mesmo tempo, ao interesse social e ao interesse dos indivíduos. É da combinação desses interesses que emergem os seus princípios fundamentais e são estes que devem nortear a elaboração dos conteúdos do ensino, as práticas pedagógicas e a relação da escola com a comunidade e com o mundo.

O interesse social se inspira no papel que a educação deve jogar na manutenção da identidade nacional, na ideia de sucessão das gerações e de continuidade da nação, na vontade de progresso e na preservação da cultura. O interesse individual se revela pela parte que é devida à educação na construção da pessoa, em sua inserção afetiva e intelectual, na sua promoção pelo trabalho, levando o indivíduo a uma realização plena e a um enriquecimento permanente. Juntos, o interesse social e o interesse individual da educação devem também constituir a garantia de que a dinâmica social não será excludente.

Em todos os casos a sociedade será sempre tomada como um referente, e, como ela é sempre um processo e está sempre mudando, o contexto histórico acaba por ser determinante dos conteúdos da educação e da ênfase a atribuir aos seus diversos aspectos, mesmo se os princípios fundamentais permanecem intocados ao longo do tempo. Foi dessa forma que se deu a evolução da ideia e da prática da educação durante os últimos séculos, paralelamente à busca de formas de convivência civilizada, alicerçadas em uma solidariedade social cada vez mais sofisticada.

As modalidades sucessivas da democracia como regime político, social e econômico levaram, no após guerra, à social-democracia. A história da civilização se confundiria com a busca, sempre renovada, e o encontro das formas práticas de atingir aqueles mencionados princípios fundamentais da educação, sempre a partir de uma visão filosófica e abrangente do mundo.

Esse esforço, para o qual contribuíram filósofos, pedagogos e homens de Estado, acaba por erigir como pilares centrais do sistema educacional: o ensino universal (isto é, concebido para atingir a todas as pessoas), igualitário (como garantia de que a educação contribua a eliminar desigualdades), progressista (desencorajando preconceitos e assegurando uma visão de futuro). Daí, os postulados indispensáveis de um ensino público, gratuito e leigo (esta última palavra sendo usada como sinônimo de ausência de visões particularistas e segmentadas do mundo) e, dessa forma, uma escola apta a formar concomitantemente cidadãos integrais e indivíduos fortes. Aliás, foram essas as bases da educação republicana, na França e em outros países europeus, baseada na noção de solidariedade social exercida coletivamente como um anteparo, social e juridicamente estabelecido, às tentações da barbárie.

## Quadro 1: Os deficientes cívicos, de Milton Santos (2002)

(conclusão)

A globalização, como agora se manifesta em todas as partes do planeta, funda-se em novos sistemas de referência, em que noções clássicas, como a democracia, a república, a cidadania, a individualidade forte, constituem matéria predileta do marketing político, mas, graças a um jogo de espelhos, apenas aparecem como retórica, enquanto são outros os valores da nova ética, fundada num discurso enganoso, mas avassalador.

Em tais circunstâncias, a ideia de emulação é compulsoriamente substituída pela prática da competitividade, o individualismo como regra de ação erige o egoísmo como comportamento quase obrigatório, e a lei do interesse sem contrapartida moral supõe como corolário a fratura social e o esquecimento da solidariedade.

O mundo do pragmatismo triunfante é o mesmo mundo do "salve-se quem puder", do "vale-tudo", justificados pela busca apressada de resultados cada vez mais autocentrados, por meio de caminhos sempre mais estreitos, levando ao amesquinamento dos objetivos, por meio da pobreza das metas e da ausência de finalidades.

O projeto educacional atualmente em marcha é tributário dessas lógicas perversas. Para isso, sem dúvida, contribuem: a combinação atual entre a violência do dinheiro e a violência da informação, associadas na produção de uma visão embaralhada do mundo; a perplexidade diante do presente e do futuro; um impulso para ações imediatas que dispensam a reflexão, essa cegueira radical que reforça as tendências à aceitação de uma existência instrumentalizada.

É nesse campo de forças e a partir desse caldo de cultura que se originam as novas propostas para a educação, as quais poderíamos resumir dizendo que resultam da ruptura do equilíbrio, antes existente, entre uma formação para a vida plena, com a busca do saber filosófico, e uma formação para o trabalho, com a busca do saber prático.

Esse equilíbrio, agora rompido, constituía a garantia da renovação das possibilidades de existência de indivíduos fortes e de cidadãos íntegros, ao mesmo tempo em que se preparavam as pessoas para o mercado.

Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a República, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade.

Daí, a difusão acelerada de propostas que levam a uma profissionalização precoce, à fragmentação da formação e à educação oferecida segundo diferentes níveis de qualidade, situação em que a privatização do processo educativo pode constituir um modelo ideal para assegurar a anulação das conquistas sociais dos últimos séculos.

A escola deixará de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos e tornar-se-á um celeiro de deficientes cívicos.

É a própria realidade da globalização -tal como praticada atualmente- que está no centro desse debate, porque com ela se impuseram ideias sobre o que deve ser o destino dos povos, mediante definições ideológicas sobre o crescimento da economia, como a chamada competitividade entre os países. As propostas vigentes para a educação são uma consequência, justificando a decisão de adaptá-la para que se torne ainda mais instrumental à aceleração do processo globalitário.

O debate deve ser retomado pela raiz, levando a educação a reassumir aqueles princípios fundamentais com que a civilização assegurou a sua evolução nos últimos séculos -os ideais de universalidade, igualdade e progresso-, de modo que ela possa contribuir para a construção de uma globalização mais humana, em vez de aceitarmos que a globalização perversa, tal como agora se verifica, comprometa o processo de formação das novas gerações.

Fonte: Santos (2002).

## A geografia oculta da BNCC

As críticas aos fundamentos da BNCC ocorreram reiteradas vezes, desde o início da sua concepção. Mas, desde 2016, da forma atropelada e antidemocrática com que os grupos que sucederam o Partido dos Trabalhadores no governo deram sequência ao processo de aprovação do documento, gerou tanta desconfiança, insatisfação e repulsa no meio acadêmico que apenas ações de um governo ou regime autoritário poderiam levar a cabo a execução desse projeto e seus desdobramentos na educação básica e superior. E assim tem sido desde então!

A BNCC é um documento com viés normativo que contemplou a definição de um conjunto de aprendizagens fundamentais a todos os estudantes brasileiros, ao longo das etapas e modalidades da educação básica, sendo a referência nacional para a construção dos currículos de estados e municípios nas diversas e distintas regiões do país. Essa amplitude geográfica do documento, sem levar em consideração os devidos critérios socioeconômicos, socioculturais e até socioambientais, necessários à análise, demonstra “[...] os limites das políticas educacionais unidimensionais, uma vez que as mesmas não reconhecem a desigualdade educacional como um ponto de partida a ser problematizado a partir de diferentes ações” (GIROTTI, 2018, p. 22).

Ao analisar a estrutura do documento é possível verificar que os componentes curriculares tradicionais foram reunidos em áreas do conhecimento sistematizadas como: ciências humanas, ciências da natureza, linguagens e matemática. Enquanto a área de Matemática absorve o componente de mesmo nome, mantendo-se intacta, a área de ciências da natureza englobou os currículos de Ciências, Física, Química e Biologia. A área de linguagens passou a envolver as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. E a área de ciências humanas passou a abarcar os currículos de História, Filosofia, Sociologia e Geografia.

O fragmento textual da BNCC, responsável por apresentar a geografia enquanto componente curricular, encontra-se dividido em cinco Unidades Temáticas que se repetem em todos os anos do Ensino Fundamental, como:

1. *o sujeito e seu lugar no mundo;*
2. *conexões e escalas;*
3. *mundo do trabalho;*
4. *formas de representação e pensamento espacial;*
5. *natureza, ambientes e qualidade de vida.*

O texto introdutório que precede essas cinco unidades temáticas, cujo objetivo é desvelar os aportes teórico-metodológicos da Geografia que embasam o documento, não definiu de modo claro o objeto de estudo da geografia, como em outros documentos norteadores construídos no passado. Essa falta de clareza também pode ser verificada nos parágrafos que tratam do espaço geográfico, de espacialidade e de tempo, na página 361 da BNCC. Espaço geográfico e tempo encontram-se da seguinte forma no documento:

[...] o conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural [...] (BRASIL, 2017, p. 361).

Além de não trazer uma explicitação clara do entendimento de espaço geográfico, ao explicar a relação entre espaço e tempo na Geografia, verifica-se que os autores do documento não consideraram que o espaço é também tempo. Com a ideia de espacialidade essa fragilidade quanto ao conceito já fora apontada, em 2016, por Suertegaray ao analisar a 1ª versão da BNCC e permaneceu na última versão, de 2017: não está claro no documento se “[...] o que é entendido como espacialidade é o espaço geográfico manifestado em suas formas, processos e representações” (SUERTEGARAY, 2016, p. 5).

As preocupações não param por aí e uma leitura metódica pode indicar outras fragilidades teóricas no decorrer da explicitação das unidades temáticas, nas quais pode-se verificar nesse levantamento inicial:

- a) O sujeito e seu lugar no mundo: não há um conceito de lugar, deixando possibilidades para a compreensão de lugar;
- b) Conexões e escalas: é necessária maior clareza teórica sobre como conexões e escalas podem contribuir na construção do raciocínio geográfico, cuidando para que não ocorra uma redução conceitual. E há dificuldade de entendimento dos termos “interações multiescalares” e “interações espaciais”, em virtude da forma como são apresentados no texto;
- c) Mundo do trabalho: embora o texto indique que processos como os de urbanização e industrialização devam estar associados a análises referentes às

alterações no mundo do trabalho, os autores desconsideraram a luta de classes, a exploração da mão de obra, ainda mais em tempos de adoção de políticas ultraneoliberais, com franco desenvolvimento da uberização, pejotização e outras relações de trabalho em curso no país;

e) Formas de representação e pensamento espacial: essa unidade temática contempla aspectos importantes sobre a linguagem cartográfica, mas, por ter sido essa linguagem tratada como conteúdo estanque por muitas décadas no ensino básico, se faz necessário um aprofundamento no sentido de deixar claro o que é o processo de alfabetização cartográfica e se ele encerra-se nos anos iniciais ou deve ser considerado até o final do Ensino Fundamental;

f) Natureza, ambientes e qualidade de vida: predomina a perspectiva dos recursos naturais. Alguns termos como “socioambiental”, “natureza” e “ambiente” demandam maior esclarecimento teórico para que não sejam confundidos como sinônimos. Outro aspecto que nos chamou atenção, verificado nas páginas 361 e 364 da BNCC, foi o fato de ser mensurada a ideia de questão ambiental sem a preocupação de pontuar a educação ambiental.

Há que se destacar que na Unidade Temática “Mundo do trabalho”, assim como nas demais, verificamos que não foram explicitadas as condições materiais de produção e reprodução da sociedade, concordando com Suertegaray quando afirma que “[...] a Geografia que analisa a produção do espaço a partir da organização social, do poder hegemônico e do capital que o funda não é explicitada” (SUERTEGARAY, 2016, p. 9).

Acreditamos ser importante reforçar, como aspecto preocupante, a pouca ou nenhuma definição das categorias de análise e dos conceitos fundamentais da ciência geográfica (PINHEIRO; LOPES, 2017, p. 6). As categorias geográficas e os conceitos essenciais nas aulas de geografia contribuem para o processo do pensar espacialmente (CAVALCANTI, 2011), sendo fundamental que o professor considere a importância ao preparar a sequência didática, situando, assim, a discussão no campo da Geografia e não da Sociologia, História ou de outro componente de ensino.

A BNCC também não distingue e nem faz referência a uma determinada corrente do pensamento geográfico, nem corrente pedagógica, como ocorre, por exemplo, no caso das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) que explicitava sua relação com a geografia crítica e com a pedagogia histórico-crítica.

Em recente análise da BNCC, realizada por Giroto (2018), um dos elementos que mais chamou a atenção foi a ausência do conceito de sociedade como um dos principais na construção do conhecimento geográfico, na parte do documento que se refere à

geografia. Nesta mesma análise constatou-se, ainda, não haver no documento as palavras racismo, machismo, xenofobia, periferia e contradição, entre tantas outras palavras necessárias ao entendimento e ao aprofundamento dos diversos fenômenos que ocorrem no espaço geográfico e suas relações.

A pouca evidência dada às culturas afrodescendentes e indígenas brasileiras é outra fragilidade do documento, sobretudo depois da promulgação de leis sobre a necessidade de serem contempladas essas temáticas na formação de professores e na educação básica. A superficialidade com que é tratado o tema e a ausência de objetos de conhecimento que possibilitem a discussão, em sala de aula, a respeito da América pré-colombiana pode dificultar o entendimento sobre a formação do Brasil e sobre como era o território antes da chegada dos europeus (PINHEIRO; LOPES, 2017).

Já os itens chamados no documento como *objetos de conhecimento e habilidades* são específicos para cada ano. Não se repetem, podendo deixar lacunas formativas e são extremamente superficiais, embora sejam abrangentes no sentido de horizontalidade conceitual, deixando margem para interpretações. As habilidades expressam a fragilidade conceitual verificada no texto introdutório da geografia e nas Unidades Temáticas.

Paralelamente à exclusão de conceitos importantes, a abordagem superficial/confusa de outros, sem os debates necessários, tem comprometido, a nosso ver, o objetivo de formar para a cidadania. Como formar para a cidadania nas aulas de Geografia sem considerar embasamento teórico mais aprofundado e a divergência conceitual em se tratando de diversos conceitos? Essa fragilidade teórico-conceitual na Geografia evidencia que a BNCC representa mais um momento de sequestro da escola pública pelo discurso empresarial (GIROTTI, 2018).

Até aqui buscamos situá-los(as) a respeito das limitações, simplificações e incoerências impostas pela BNCC aos currículos da educação básica, bem como alertá-los(as) em relação à disputa, que está sendo travada pelo campo econômico, por lideranças religiosas e por representantes de determinados setores políticos, pelo projeto de sociedade e de educação, distantes do ideal que gostaríamos e com o qual já sonhamos no passado.

Na sequência, trataremos dos saberes que podem nos orientar e auxiliar a superar esses desafios.

## Quais saberes podem auxiliar na superação da superficialidade conceitual da BNCC nas aulas de Geografia?

Uma alternativa metodológica às limitações e simplificações impostas pela BNCC pode ser a aplicação dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), nos processos de ensino e de aprendizagem, a partir do planejamento e execução das aulas de geografia na educação básica. Na sequência, como atividade final, apresentamos um plano de aula pensado a partir dessas características para servirem de modelo. Lembramos, no entanto, que o modelo disponibilizado não é estático, é apenas um norteador. Sua estrutura é flexível e pode dialogar com as necessidades e com as diversas realidades pedagógicas dos colegas professores em todo o país.

Defendemos que este método, além de valorizar e potencializar as funções do professor como mediador da construção do conhecimento, estimulando a criatividade e ampliando o seu arcabouço teórico-prático do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986), também propicia o diálogo e a iniciativa dos alunos a partir das suas histórias e vivências cotidianas.

Saviani (2008b) sistematizou a PHC em cinco fases, nas quais o professor deve organizar os processos de ensino e de aprendizagem, desde a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. A seguir, vamos explicar resumidamente cada uma dessas fases.

### Prática social inicial

Esta primeira fase é o ponto de partida do processo pedagógico no qual o professor inicia uma avaliação diagnóstica, incentivando a participação e o diálogo, na busca de desvendar os conhecimentos prévios dos alunos com o intuito de conhecer as vivências que estes trazem consigo, a fim de pensar alternativas para superar os limites do senso comum e organizar o debate, vinculando a realidade dos alunos aos conteúdos que serão problematizados na fase posterior. Em outras palavras, esta fase implica em conhecer a experiência de cada aluno, sua memória e seu saber prático (ARAÚJO, 2009) para ancorar os novos conhecimentos que se propõem construir coletivamente.

### Problematização

Nesta segunda fase são construídos e aprofundados os questionamentos que vão nortear as próximas ações, a partir das realidades apresentadas pelos estudantes na prática social inicial. O professor busca criar as condições para que os estudantes detectem quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em

decorrência disso, que conhecimentos são necessários construir e dominar (SAVIANI, 2008a).

Uma forma de suscitar o interesse nos estudantes, a respeito do conteúdo escolar que se quer trabalhar, é levantar questões norteadoras que dialoguem com a prática social daquela comunidade. As problemáticas principais levantadas precisam se conectar com as várias dimensões: histórica, política, social, econômica, religiosa, ambiental, conceitual, entre outras, a fim de que façam sentido e ganhem importância para os estudantes.

### Instrumentalização

É nesta fase que o professor busca construir um ambiente de aprendizagem propício ao rompimento dos traços do senso comum, nos conhecimentos dos alunos, produzindo ações didático-pedagógicas que apresentem uma nova visão de mundo baseada nas problematizações realizadas na fase anterior e nos conteúdos da disciplina. Essas ações ou instrumentos pedagógicos podem levar os alunos a estabelecerem comparações mentais com as suas realidades cotidianas, a fim de se apropriarem do novo conteúdo (GASPARIN; PETENUCCI, 2008).

### Catarse

A catarse, ou o momento no qual os alunos alcançam o *insight*, pode ser entendida como a percepção acerca da compreensão ou da solução de um ou mais problemas propostos, bem como de seus elementos e/ou das relações entre estes. Nesta fase o professor busca propiciar aos alunos situações de aprendizagens nas quais estes demonstram o seu encontro cognitivo com os novos conhecimentos aprendidos. Embora se faça a defesa de que a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem devam ser contínuos, a catarse pode ser entendida como um dos mais importantes desses momentos, pois espera-se que os resultados das ações que a respaldam possibilitem aos alunos a manifestação da sua capacidade interpretativa, bem como da sua compreensão da nova prática social construída.

### Prática social final

A prática social final é uma fase posterior à avaliação. Para se avançar para esta fase o professor precisa ter clareza de que os alunos aprenderam o conteúdo e assimilaram uma nova postura em relação a este. Nesta fase o professor procura dar subsídios para os alunos colocarem o novo conhecimento em movimento, preferencialmente, para além da sala de aula, socializando-o com outros colegas da turma, da escola, com a família ou com a comunidade. Esta fase da PHC se caracteriza

pelo compromisso e pelas ações assumidas pelo educando, dispendo-se a praticar em seu cotidiano o novo conteúdo científico/escolar adquirido (GASPARIN; PETENUCCI, 2008).

Na sequência, apresentaremos um modelo de plano de aula, pensado a partir das orientações da BNCC, para o Ensino Fundamental, mas estruturado para construir conhecimentos por meio da PHC.

## Como planejar uma aula a partir da BNCC, mas por meio da PHC?

Já imaginou como planejar uma aula a partir das orientações presentes na BNCC (Ensino Fundamental), mas em consonância com os princípios da PHC?

A primeira etapa de um plano de aula é a inserção da identificação da escola, do professor, da turma e das datas e horários em que a(s) aula(s) ocorrerá(ão).

A seguir, inserem-se as informações oriundas da BNCC, iniciando pela **Unidade Temática**. Na sequência, apresenta-se o Objeto de Conhecimento referente à unidade temática selecionada. Os próximos itens são as habilidades selecionadas para serem trabalhadas com os alunos, a metodologia e os recursos didáticos utilizados para organizar as atividades da aula.

O desenvolvimento do tema vem na sequência, trazendo os três princípios iniciais da PHC. Iniciando com a Prática Social Inicial, depois a Problematização e a Instrumentalização.

No item avaliação trabalhamos as outras duas fases da PHC: a Catarse e a Prática Social Final. Por fim, inserem-se todas as referências utilizadas, conforme modelo a seguir.

Para facilitar o entendimento a respeito dos princípios da PHC apresentamos, na sequência, um *checklist* dos itens que precisam ser observados em cada etapa da construção de conhecimento. Ao pensar a Prática social inicial você buscou provocar os alunos, questionando-os no intuito de descobrir os seus conhecimentos prévios sobre a temática? Elencou quais perguntas vai usar? Na Problematização, criou maneiras de aprofundar a análise propondo um ou mais questionamentos para serem investigados e debatidos na "instrumentalização", respondidos na catarse e postos em prática pelos alunos na prática social final? Na Instrumentalização, buscou trabalhar o conteúdo por meio de metodologias ativas para construir noções (habilidades) a respeito do conhecimento científico selecionado para a aula? Na Catarse, proporcionou um ambiente de reflexão e debate que possibilite a apresentação dos conhecimentos novos aprendidos? Que ações pedagógicas usou para isso? Por fim, na Prática social

final, possibilitou aos alunos desenvolverem uma ou mais ações para colocarem em prática os novos conhecimentos aprendidos em sua vida cotidiana escolar, familiar ou comunidade? Quais ações?

Quadro 2: Exemplo de plano de aula pensado a luz da PHC

(continua)

PLANO DE AULA Nº 01	
<b>1. IDENTIFICAÇÃO</b>	
Escola: _____	
Disciplina: _____	Série: 8 <sup>a</sup> Turma: __
Data: _____	Horário: _____ N° de Aulas: __ Turno: _____
Professor: _____	
<b>2. UNIDADE TEMÁTICA:</b> O sujeito e seu lugar no mundo	
<b>3. OBJETO DE CONHECIMENTO:</b> Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais.	
<b>4. HABILIDADES:</b> (EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.	
<b>5. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:</b>	
a) Identificar os atuais fluxos migratórios no Brasil e na América Latina;	
b) Compreender os motivos que levam uma pessoa ou grupos de pessoas a migrarem.	
<b>6. METODOLOGIA/RECURSOS DIDÁTICOS:</b> Aula expositiva dialogada, considerando os conhecimentos cotidianos dos alunos e o conteúdo estruturante presente no livro didático, além do uso de trechos de documentários e outras linguagens. Aula Multimídia no laboratório de informática com o uso da lousa, de papel sulfite e com a realização de exercícios dissertativos, orais e a análise e a interpretação de representações de imagens, mapas, tabelas e gráficos.	
<b>7. DESENVOLVIMENTO DO TEMA:</b>	
<b>Prática Social Inicial:</b> Escrever uma, ou mais frases problematizadoras na lousa, tais como:	
Por que os nossos índios têm os olhos puxados semelhantes aos asiáticos? Por que não são loiros de olhos claros? Você conhece alguém que migrou para outro país? Por que as pessoas migram para outros países?	
Registrar na lousa as respostas dos alunos, com o intuito de formar categorias de análise a partir das respostas mais comuns. A partir da participação e estímulo do professor, poderão surgir respostas como: as primeiras pessoas atravessaram o Estreito de Bering; as pessoas migram por estudo, guerras, questões econômicas etc.	

## Quadro 2: Exemplo de plano de aula pensado a luz da PHC

(continuação)

**Problematização:** Aprofundar estas questões, relacionando o tema com as demais dimensões (histórica, religiosa, sociais, culturais, econômicas, entre outras), que possam implicar na vida cotidiana dos alunos. Nesta fase, faz-se necessário demonstrar que, para sua maior compreensão é preciso dominar determinados conteúdos científicos e as relações entre estes. Neste sentido, o professor busca construir com seus alunos questões norteadoras para direcionar as próximas fases dos estudos. Algumas sugestões de questões norteadoras são:

- O que leva uma pessoa a migrar para outro lugar?
- Quais os lugares no Brasil onde ocorrem mais migrações? E no mundo, onde atualmente ocorrem mais imigrações? Por quê?

**Instrumentalização:** Com o intuito de buscar respostas a essas perguntas, o professor inicia questionando os alunos a respeito de onde vieram seus antepassados, tentando traçar uma linha temporal de imigração mundial, ou no próprio território brasileiro. Após interpretarem um mapa de migrações no livro didático, o professor e os alunos farão uso da análise do mapa-múndi no chão da sala de aula, para identificar os países e as diversas rotas migratórias existentes. Na sequência, assistirão a um trecho do documentário da ONU: “Refugiados e migrantes: longe de casa”. Este registra que até o final de 2015, 65 milhões de pessoas – o maior número de toda a História – estavam em movimento em todo o mundo, forçadas a deixar suas casas por conta de conflitos e da pobreza.

### 8. AVALIAÇÃO:

**Catarse:** Diagnosticar a aprendizagem propondo aos alunos que, divididos em grupos (re)construam as principais rotas de imigração da nossa história levando em consideração as dimensões religiosas, culturais, econômicas etc., de acordo com a escolha de cada grupo.

**Prática Social Final:** Os alunos poderão usar as fontes de pesquisas disponíveis, identificando no mapa-múndi impresso em uma folha A4, rotas de imigração que consideram relevantes serem estudadas e compreendidas. Os mapas-múndi com as rotas analisadas serão expostos no corredor da sala de aula para a comunidade escolar.

### 9. REFERÊNCIA:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CASTROGIOVANNI, A. Carlos *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

ONU Brasil. **Refugiados e migrantes: longe de casa**. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=X1wFLifH14Y>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórica Crítica, primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

Fonte: acervo do autor, inspirado em Saviani (2008a).

## Considerações finais

Importa, a nosso ver, reforçar o nosso descontentamento com uma política curricular neoliberal que retoma, embora de forma velada, a educação tecnicista, com ensino ancorado na concepção de professor reprodutor de ideias, aplicador de metodologias e conteudista. E com a aprendizagem voltada às demandas do mercado, pautada nos interesses do capital e esvaziada de sentido político e uma abordagem crítica de conteúdos escolares para a classe trabalhadora.

Esse nosso primeiro olhar para a estruturação do documento final da BNCC nos leva a apontar questões que podem comprometer o trabalho pedagógico finalístico nas salas de aula, a saber:

- a) a fragilidade conceitual e de fundamentação teórico-metodológica evidente no documento curricular pode implicar, por parte dos professores que concebem a BNCC, como um currículo que deve ser seguido tal como se encontra, em dificuldades de organização e abordagem dos conteúdos escolares em sala de aula e, em particular, daqueles professores formados de forma aligeirada em curso a distância e para aqueles que, porventura, assumirem a disciplina de geografia a partir do ‘notório saber’;
- b) As habilidades da forma como se encontram, ou seja, amplas e superficiais, podem comprometer o recorte de conhecimentos científicos historicamente acumulados, principalmente por parte dos professores que estão ingressando na carreira;
- c) A situação atual de crescente precarização da profissão docente, principalmente na Educação Básica (em que pese no estado do Paraná em que a ausência de concurso público é suprida pela contratação de professores em regime temporário, que assumem carga horária extensa para compensar o baixo preço pago por hora/aula), tem resultado em problemas de saúde física-mental dos professores e no comprometimento do trabalho docente;

A formação precária, inclusive de professores, e a exploração do trabalho estão intimamente interligadas. Esses e outros aspectos não levantados por nós nesse texto podem comprometer os saberes da geografia escolar no Ensino Fundamental ao reforçar uma aprendizagem que atenda os interesses do mercado, da classe dominante. E como forma de enfrentamento destacamos os princípios da pedagogia histórico-crítica.

## Referências

- ARAÚJO, D. A. C. Pedagogia histórico-crítica: proposição teórico metodológica para a formação continuada. **Anais do Sciencult**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/180/114>>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão definitiva. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.
- GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. [S.l.], 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- GIROTTO, E. D. Qual geografia? Qual projeto? Repensando a formação inicial do professor de geografia da educação básica. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 12, n. 38, jun. 2011.
- GIROTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Alternativa, 2004.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba, 2008.
- PINHEIRO, I.; LOPES, C. S. Reflexões sobre a geografia na base nacional comum curricular (BNCC). In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 2017, Maringá. **Anais...** Maringá: Centro Universitário de Maringá, 2017.
- SANTOS, M. Os deficientes cívicos. In: RIBEIRO, W. C. (Org.). **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 149-152.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 10. ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008b.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SHULMAN, L. S. Those who understands: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SUERTEGARAY, D. M. **Base Nacional Comum Curricular/BNCC**. Parecer sobre o documento de Geografia. Porto Alegre, 13 jan. 2016. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Dirce\\_Suertegaray\\_GEOGRAFIA.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Dirce_Suertegaray_GEOGRAFIA.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2021.

VASCONCELOS, C. de M.; MAGALHÃES, C. H. F.; MARTINELLI, T. A. P. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 58, p. 1-18, jul./set. 2021.