

CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA

Métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino



CARLOS RERISSON ROCHA DA COSTA
MIKAEL RODRIGUES DE ARAUJO
ERIVALDO COSTA DE OLIVEIRA
(ORGANIZADORES)



EDUESPI

CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA

Métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino



CARLOS RERISSON ROCHA DA COSTA
MIKAEL RODRIGUES DE ARAUJO
ERIVALDO COSTA DE OLIVEIRA
(ORGANIZADORES)



EDUESPI



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-Reitor

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Josiane Silva Araújo
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Raurys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

Conselho Editorial EdUESPI

Marcelo de Sousa Neto **Presidente**
Algemira de Macedo Mendes **Universidade Estadual do Piauí**
Antonia Valtéria Melo Alvarenga **Academia de Ciências do Piauí**
Antonio Luiz Martins Maia Filho **Universidade Estadual do Piauí**
Artemária Coêlho de Andrade **Universidade Estadual do Piauí**
Cláudia Cristina da Silva Fontineles **Universidade Federal do Piauí**
Fábio José Vieira **Universidade Estadual do Piauí**
Hermógenes Almeida de Santana Junior **Universidade Estadual do Piauí**
Laécio Santos Cavalcante **Universidade Estadual do Piauí**
Maria do Socorro Rios Magalhães **Academia Piauiense de Letras**
Nelson Nery Costa **Conselho Estadual de Cultura do Piauí**
Orlando Maurício de Carvalho Berti **Universidade Estadual do Piauí**
Paula Guerra Tavares **Universidade do Porto - Portugal**
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro **Universidade Estadual do Piauí**

Marcelo de Sousa Neto **Editor**

J. B. Novare **Capa**

Carlos Rerisson Rocha da Costa **Diagramação**
e Simone Rodrigues da Silva

Autores **Revisão**

Editora e Gráfica UESPI E-book

Endereço eletrônico da publicação: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/book/175>

C976 Currículo e ensino de geografia: métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino / Carlos Rerisson Rocha da Costa, Mikael Rodrigues de Araujo, Erivaldo Costa de Oliveira. – Teresina: EdUESPI, 2024.
288 p. : il.

ISBN versão digital: 978-65-81376-24-6

1. Currículo. 2. Ensino de Geografia. 3. Prática de Ensino.
4. Método. I. Costa, Carlos Rerisson Rocha da. II. Araujo, Mikael Rodrigues de. III. Oliveira, Erivaldo Costa de. IV. Título.

CDD: 910.7

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB 3a Região / 1188

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI

Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

SUMÁRIO

Apresentação	11
A Geografia entre a Escola e Universidade: diálogos e tensões <i>Eduardo Donizeti Girotto</i>	19
Identidade Brasileira, Ensino de Geografia e a Questão Racial: uma abordagem geopolítica <i>Erivaldo Costa de Oliveira</i>	37
Geografia como conhecimento poderoso no currículo brasileiro e os fundamentos do raciocínio geográfico <i>Sonia Maria Vanzella Castellar</i> <i>Carolina Machado Rocha Busch Pereira</i>	67
Políticas curriculares e metodologias de ensino: por onde anda a formação política e a geografia crítica dos professores? <i>Sandra de Castro de Azevedo</i>	91
Os conceitos fundamentais da Geografia nos Livros Didáticos a partir das propostas curriculares pós-década de 1990 <i>Carlos Rerisson Rocha da Costa</i> <i>Eula da Conceição Carvalho</i>	111
O apagamento progressivo do tema “mudanças climáticas” na Base Nacional Comum Curricular <i>Darlan da Conceição Neves</i> <i>Rogata Soares Del Gaudio</i>	131

O <i>Conhecimento Cotidiano</i> e a <i>Cotidianidade</i>: uma análise do Atlas de Ribeirão Preto-SP do Grupo de Estudos da Localidade – ELO	159
<i>Mikael Rodrigues de Araujo</i>	
A Cartografia como componente da avaliação em Geografia no Ensino Fundamental	177
<i>Francisco José da Silva Santos</i>	
Aprendizagem cartográfica por meio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	203
<i>Renato de Sousa Ribeiro</i>	
A importância de ensinar e aprender geografia	223
<i>Rosana Silvestre de Lima</i>	
Experiências do ensino de Geografia da África na Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros da UFMA	241
<i>Sávio José Dias Rodrigues</i> <i>Samara do Nascimento Souza</i> <i>Matheus Sousa Barros</i>	
A abordagem dos movimentos sociais do campo a partir dos Livros Didáticos de Geografia do Ensino Fundamental e Médio em Teresina, Piauí	257
<i>Winnie Sara Rodrigues dos Santos</i> <i>Waldirene Alves Lopes da Silva</i>	
Os Autores	281

APRESENTAÇÃO

O presente livro, que ora apresentamos, é resultado de um conjunto de discussões que, direta ou indiretamente, se aproximam do debate sobre currículo, em diferentes níveis de ensino-aprendizagem. São, portanto, diversas as reflexões e ideias que aqui se reúnem em volta do tema “Currículo e ensino de geografia: métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino”.

Os currículos são concebidos como frutos de relações de poder, opções políticas, que figuram como documentos pretensamente neutros, mas se manifestam como produtos de um tempo histórico e resultado de disputas que passam pelos aparelhos ideológicos do Estado e pelos debates no âmbito dos campos disciplinares. Tais disputas imprimem suas marcas naquilo que é tido como conhecimento socialmente válido em cada momento, implicando também em transformações no interior dos campos disciplinares, seus conceitos, teorias e métodos.

As mudanças curriculares, das universidades às escolas, revelam-se de muitas maneiras na prática docente e nos livros didáticos, que expressam distinções de método nos conteúdos selecionados, nas suas abordagens e no domínio de determinados conceitos; sendo assim, as suas escolhas também são frutos de conflitos e posições ideológicas. Embora predomine o reflexo das orientações, parâmetros e bases curriculares institucionalizadas, aprofundar a discussão sobre os métodos, conceitos e metodologias a partir do e no chão da escola pode, também, elucidar caminhos que contornem, em alguma medida, as influências desse domínio, uma vez que levem em consideração a vida cotidiana na resignificação dos conceitos geográficos e no processo de ensino-aprendizagem em geografia.

A partir dessa compreensão é que o livro “Currículo e Ensino de Geografia: métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino”, reúne trabalhos dedicados a essa temática, em sua amplitude e diversidade de perspectivas e enfoques. Nesse sentido, é importante destacar o limite e a riqueza da noção de “currículo” presente no tema e nos capítulos dessa coletânea, noção esta que se desdobrará de várias formas nas diferentes perspectivas nos capítulos a seguir: ora apresentado como base nacional, como currículo ou documento; ora como documento nacional, documento oficial ou currículo-documento. Isso coloca em discussão o que é o currículo, logo aponta a riqueza do debate que o envolve, sobre seus objetivos, finalidades e conteúdos geográficos e ideológicos.

Iniciamos a coletânea com o texto “A Geografia entre a Escola e Uni-

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

versidade: diálogos e tensões”, de Eduardo Donizeti Giroto. O autor assenta o debate a respeito de tal temática na compreensão dos diálogos entre a geografia escolar e a acadêmica em diversos momentos históricos do processo de institucionalização do campo científico da geografia. Tal manuscrito encontra-se dividido em três momentos: primeiro na discussão sobre o papel do positivismo na formação da geografia como ciência moderna e disciplina escolar; em seguida nas dimensões da geografia (escolar e acadêmica), surgidas no bojo do positivismo, dialogando no decorrer da história do pensamento geográfico e analisando o lugar que a formação docente ocupa enquanto mediadora deste diálogo; após isso, aponta as transformações recentes produzidas pelas reformas educacionais neoliberais, especialmente, àquelas expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e, por fim, debate as possibilidades de ampliação do diálogo entre a geografia escolar e acadêmica, reconhecendo suas singularidades e convergências, bem como os potenciais que delas emergem. Eduardo Giroto, portanto, traz ao leitor, além da sua aguçada crítica, uma forma de analisar esse processo situando nas grandes transformações socioespaciais. Assim, aponta a problemática de seu tema naquilo que une as dimensões da geografia escolar, da geografia acadêmica e do chão da materialidade dos acontecimentos da época.

Também ligado às transformações da realidade social e suas relações com o campo científico da geografia, Erivaldo Costa de Oliveira escreve o seu texto “Identidade brasileira, ensino de geografia e a questão racial: uma disputa geopolítica”. O autor desenvolve seus argumentos passando, inicialmente, pelo percurso histórico do debate sobre a identidade brasileira e apresenta as diferentes concepções sobre essa discussão. Nesse percurso, sinaliza a existência de três posições clássicas fortemente vinculadas a uma lógica da disputa geopolítica: Brasil Branco, Brasil Mestiço e Brasil Negro. Em seguida, resgata a história do ensino de geografia no Brasil, dando ênfase às suas contribuições na construção da identidade nacional, mostrando o quanto o discurso da disciplina em questão veiculou (senão também produziu) o debate da identidade do Brasil. Após esse percurso histórico, o autor traz a discussão para tempos mais recentes, colocando em foco o documento oficial da BNCC de Geografia, buscando, assim, compreender qual identidade brasileira está subjacente no texto da BNCC. Desta forma, o autor contribui para instigar e ampliar o debate sobre a problemática da identidade brasileira vinculada ao ensino de geografia e inserida no âmbito de uma disputa geopolítica que mobiliza discursos, conceitos, representações e o próprio movimento da materialidade da formação social brasileira.

Dando destaque ao documento oficial discutido pelos dois autores, Sonia Vanzella Castellar e Carolina Machado Rocha Busch Pereira escrevem o

capítulo “Geografia como conhecimento poderoso no currículo brasileiro e os fundamentos do raciocínio geográfico”. A tese central deste artigo é apresentar a força que o campo epistemológico da ciência geográfica tem para o ensino, como também revelar a importância que os fundamentos teórico-metodológicos possuem para compreender as diferentes dinâmicas das sociedades em um mundo com constantes transformações e contextualizar a BNCC como política de Estado para atender a equidade e a igualdade de acesso ao conhecimento geográfico. Para defendê-la, as geógrafas desenvolvem inicialmente o contexto da política educacional no Brasil, colocando em evidência a importância de reafirmar a presença da ciência geográfica no currículo básico da escola e apontando as tensões e contradições que envolve esse processo; em seguida, explicam o percurso da BNCC, com as suas três versões e a sua finalização em 2018; colocam também em relevo os seminários sobre a teoria do currículo, a organização e a estrutura do currículo, audiências públicas e consultas em plataformas on-line, e, após isso, ressaltam alguns conteúdos da geografia presentes nessa base nacional. Aprofundando tais conteúdos, as geógrafas colocam os fundamentos do raciocínio geográfico no primeiro plano para discuti-los e, assim, apontam que essa noção colabora para que a educação geográfica responda a pergunta do porquê as coisas estão, onde estão e são como são; e, por fim, dialogam com a noção de situação geográfica, ressaltando que ela potencializa o estudo da diferenciação entre os lugares por meio da hierarquização dos problemas e do recorte que será feito dela.

Pensando a problemática desta e outras políticas curriculares, Sandra de Castro de Azevedo desenvolve o capítulo intitulado “Políticas curriculares e metodologias de ensino: por onde anda a formação política e a geografia crítica dos professores?”. No início do manuscrito, a autora faz uma breve contextualização sobre a perspectiva neoliberal no Brasil, destacando como tem interferido na política educacional. Nesse sentido, a geógrafa situa esse debate nas contradições do discurso da eliminação da pobreza como caminho para controle do sistema educacional; nisso, resalta que nessa educação neoliberal muitos princípios da economia (eficácia, eficiência, gestão, avaliação, controle, rendimento e índice etc.) penetram na lógica das escolas, incorporando a ideia de competitividade e rivalidade entre elas. Assim, Sandra Azevedo situa a sua análise no contexto do Parâmetro Curricular Nacional (PCN) para fundamentar a sua hipótese, e, a partir disso, apontar as influências da política neoliberal nos currículos e por meio disso ter o controle da geografia escolar, o que interfere diretamente na formação política e no ensino da geografia crítica nas escolas. Essa interferência acontece por meio do controle do que está ou não seguindo as competências da BNCC, isto é, para que os currículos escolares e os livros didáticos sejam aprovados pelo Plano Nacional de Livro Didático (PNLD) dependem de seu alinhamento com as competências da base nacional,

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

o que indica o controle sobre os conteúdos da geografia escolar que estará sendo ministrado nas escolas. Quais seriam os caminhos para a resistências? Essa questão é a que a autora nos coloca para pensarmos em metodologias de ensino que articulem a consciência de classe com a realidade social dos alunos em um processo dialógico de construção do conhecimento.

Relacionado aos PNLD, à sua história e às consequências envolvendo a presença dos conceitos-chaves da geografia nos livros didáticos, Carlos Rerisson Rocha da Costa e Eula da Conceição Carvalho escrevem o capítulo “Os conceitos fundamentais da geografia nos livros didáticos a partir das propostas curriculares pós-década de 1990”. Os autores iniciam o seu manuscrito colocando em destaque a preocupação acerca dos limites dos conceitos de território, espaço e paisagem presentes nos livros didáticos. Assim, apresentam o debate sobre os livros didáticos na educação brasileira, apontando os cenários históricos dos conteúdos mnemônicos e descritivos, os primeiros PNLD do Brasil e como eles influenciaram a elaboração dos livros didáticos até às reformas curriculares pós-década de 1990; em seguida, discutem os conhecimentos considerados socialmente válidos pela e para geografia escolar, dando ênfase a uma certa falta de clareza do real significado geográfico de alguns conceitos-chaves utilizados nos livros didáticos, o que causa uma confusão e prejuízo na compreensão dos alunos; e, por fim, analisam a problemática dos conceitos de território, paisagem e espaço, fazendo tanto uma avaliação quantitativa do número de vezes que tais conceitos são utilizados em alguns livros didáticos, como também qualitativa dos conceitos.

A respeito dessas preocupações conceituais, Darlan da Conceição Neves e Rogata Soares Del Gaudio escrevem sobre “O apagamento progressivo do tema ‘mudanças climáticas’ na Base Nacional Comum Curricular”. Os geógrafos, de início, apresentam a problemática das perspectivas envolvendo as mudanças climáticas no mundo, dando ênfase àquelas voltadas à ação antrópica, emissão de poluente etc., e às que defendem que estas alterações climáticas fazem parte de ciclos e processos amplos situados no tempo geológico. Com base nisso, os autores se lançam à discussão do currículo, especialmente às fases de elaboração da BNCC; isto posto, apresentam uma breve análise do modo como o tema das mudanças climáticas está situado no texto da BNCC, buscando avaliar as implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, os autores analisam este documento localizando as palavras “mudanças climáticas”, “alterações climáticas”, “aquecimento global”, que são conceitos recorrentes para tratar do tema a respeito das mudanças climáticas. Nesse sentido, contribuem para pensarmos em que medida foi se fazendo presente ou ausente esse apagamento na elaboração das três versões da BNCC, até chegar a sua versão final em 2018.

Também com preocupações mais centralizadas no método e conceito, Mikael Rodrigues de Araújo escreve o capítulo “O conhecimento cotidiano e a cotidianidade: uma análise do Atlas de Ribeirão Preto-SP do Grupo de Estudo da Localidade - ELO”. O objetivo do capítulo é demonstrar as ideias a respeito do cotidiano, que podem estar circulando nas discussões do grupo aqui analisado, e, além disso, colocar essas ideias em movimento com as concepções de conhecimento cotidiano e cotidianidade. Para isso, as palavras cotidiano, cotidianidade, vida cotidiana e outras que possam se referir ao vivido, não necessariamente, precisam estar presentes de maneira literal no texto do Atlas analisado; o importante é considerar o movimento do conteúdo e dos elementos das mediações de passagem do conhecimento cotidiano à cotidianidade e, assim, ampliar a noção sobre as situações que condicionam a vida cotidiana dos sujeitos em uma determinada espacialidade. Dessa maneira, o autor realiza inicialmente uma discussão sobre o que é o cotidiano e como analisá-lo, nisso elucida o conhecimento cotidiano e a cotidianidade enquanto conceitos para se pensar a espacialidade da vida cotidiana; em seguida, analisa o Atlas do Grupo de Estudo da Localidade e aponta uma multiplicidade teórico-metodológica envolvendo o debate do cotidiano, ao passo que dá movimento teórico a partir da tríade cotidiano, cotidianidade e vida cotidiana.

Pensando a cartografia e a avaliação do ensino-aprendizagem em geografia, Francisco José da Silva Santos debate sobre “A cartografia como componente da avaliação em geografia no ensino fundamental”. O capítulo tem como objetivo geral compreender a relevância da cartografia escolar para o processo de avaliação da aprendizagem em geografia. O autor situa o conhecimento acerca das concepções avaliativas dos professores de geografia, buscando identificar os principais instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes de geografia. Além disso, se propõe a analisar as potencialidades da cartografia como componente da avaliação em geografia. No primeiro momento realiza a discussão sobre a temática, fazendo uma discussão em seguida a partir de entrevista semiestruturada realizada com professores de geografia de uma escola da rede municipal de educação de Viçosa do Ceará/CE; Por fim, realiza uma análise qualitativa dos dados coletados, utilizando-se da proposta de Bardin (1977). A pesquisa de Francisco Santos aponta que a cartografia pode figurar como um importante componente para o ensino-aprendizagem-avaliação em geografia ao considerarmos que a essência do conhecimento geográfico perpassa a relação sociedade-natureza em uma ordem espaço-temporal, ou seja, onde os fenômenos ocorrem e seus desdobramentos.

Dando continuidade ao debate sobre a cartografia e o ensino de geografia, Renato de Sousa Ribeiro escreve o capítulo cujo título é “Aprendizagem cartográfica por meio do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. O objetivo do capítulo é demonstrar que alguns pressupostos do ensino de geografia na educação não condizem, em alguns casos, com a realidade da sala de aula, posto que as turmas são heterogêneas e com aspectos e condições singulares. O autor apresenta os resultados dessa intervenção a partir do ensino de geografia no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), ao qual as abordagens, técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem ficam aquém às especificidades que esta modalidade apresenta no contexto escolar e na sala de aula. Tal fato ainda fica mais evidente quando se pensa no atendimento às Pessoas com Deficiência (PcD) na EJA, que, por um motivo ou outro, seja da ordem intelectual, sensorial ou motora, têm seu direito à educação negligenciado ou mesmo negado, principalmente nas etapas consideradas corretas. Ao refletirmos sobre a ideia das atividades adaptadas no ensino de geografia e na cartografia escolar, na maioria das vezes, constata-se que são reducionistas e/ou infantilizam o conteúdo ofertado às pessoas que frequentam a EJA, e ao que pese a infantilização corrente, o mesmo se agrava e se intensifica quando conjugamos estudante da EJA com deficiência. Sendo assim, Renato Ribeiro debate reflexões que surgiram da experiência pedagógica com estudantes da EJA com ou sem alguma deficiência quando da aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Nessa tendência de pensar o processo de ensino-aprendizagem no chão da escola, Rosana Silvestre de Lima colabora com a discussão em seu capítulo “A importância de ensinar e aprender geografia”. O objetivo deste capítulo é o de explicar como uma proposta de ensino de geografia poderia atuar na ampliação do desenvolvimento cognitivo. Para contemplá-lo, a autora parte da hipótese de que, se as noções de espaço e tempo ocupam centralidade na produção do conhecimento e da cultura e se fazem presentes no método geográfico, uma proposta de ensino de geografia que as considere, ampliaria as chances de sucesso na aprendizagem. Inicialmente a autora discute os impactos do contexto político e econômico recentes na educação brasileira, explicando as situações precárias que a educação de modo geral vivenciou ao longo da pandemia de Covid-19; em seguida, a autora desenvolve o argumento de que a aula de geografia é um objeto social, para isso explica que o espaço geográfico não se restringe às delimitações cartográficas, ele compreende uma dada extensão que contém marcas históricas organizadas em diferentes temporalidades de relações; nesse sentido, questiona do que se constitui a prática de ensino ou a aula de geografia. A partir disso, debate o dialogismo e aproximações da geografia e a linguagem; por fim, a autora explica a produção de sentidos na aula de geografia a partir de seus estudos no espaço da Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Prof.^a Maria Aparecida Magnanelli Fernandes, Cidade Tiradentes, extremo leste do município de São Paulo, onde fez duas intervenções por meio de propostas didáticas.

Também pensando problemáticas sobre o ensino de geografia, mas, dessa vez, no chão da sala de aula da universidade, Sávio José Dias Rodrigues, Samara do Nascimento Souza e Matheus Sousa Barros escreveram sobre “Experiências do ensino de geografia da África na licenciatura de estudos africanos e afro-brasileiros na UFMA”. Este capítulo tem como objetivo refletir sobre o ensino de geografia da África, tomando por base a experiência da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a compreensão de territórios negros. Nessa perspectiva, partem do recorte no estado do Maranhão, colocando em pauta a questão dos territórios negros, tanto como localização, como também referência e afirmação, uma vez que o estado do Maranhão concentra em sua formação socioterritorial características que remetem à cultura, religiosidade, arquitetura e diversos traços diaspóricos da comunidade negra. Nesse capítulo os autores realizam uma revisão bibliográfica, avançando no debate acerca da categoria território, aproximando o debate dos denominados territórios negros. Utilizam, para isso, os relatos de alunas e alunos do curso de Estudos Africanos e Afro-brasileiros da UFMA sobre trabalho de campo realizado em Cabo Verde no ano de 2018, que faz parte das atividades interdisciplinares dessa graduação, com grande participação da disciplina de Geografia da África. Assim, este debate contribui para pensarmos alternativas sobre a interdisciplinaridade do tema, como também para a reafirmação de uma formação socioterritorial negra do Brasil, com as suas especificidades no Maranhão.

Fechando a coletânea, há o capítulo de Winnie Sara Rodrigues dos Santos e Waldirene Alves Lopes da Silva, “A abordagem dos movimentos sociais do campo a partir dos livros didáticos de geografia do ensino fundamental e médio em Teresina Piauí”. As autoras investigam como são abordados os temas relacionados aos movimentos sociais do campo nos livros didáticos de geografia na educação básica em Teresina; e qual a importância do estudo dos movimentos sociais do campo para este segmento em formação. Para isso, verificam as recomendações do PCN e da BNCC de Geografia em relação ao uso de livros didáticos; após isso, avaliam como temas relacionados aos movimentos sociais aparecem em tais livros e discutem o uso e relevância dos temas no âmbito dos livros didáticos. Enquanto objetivo central da pesquisa, analisam a abordagem dispensada ao conteúdo referente aos movimentos sociais do campo nos livros didáticos de Geografia utilizados na educação básica de Teresina. Nesse sentido, a proposta de tal capítulo é dialogar diretamente com a dinâmica dos movimentos sociais do campo que enfrentam, desde a sua fundação, um processo de lutas por terra, por acesso à cidadania, educação, saúde, dignidade e qualidade de vida, tudo isso numa conjuntura de lutas em que ocorrem muitos conflitos no campo, o que influencia toda a vivência social dos sujeitos envolvidos.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

Assim, a coletânea apresenta aos leitores contribuições convergentes e divergentes, os limites e as possibilidades, as continuidades e descontinuidades de debates que outrora estavam em vigência e atualmente em voga, como, por exemplo, a identidade brasileira, a pluralidade das práticas de ensino e de abordagens envolvendo os conceitos-geográficos presentes e ausentes na base, parâmetro e currículo escolar. Dessa maneira, reunimos na obra que agora o leitor tem em mãos diversas perspectivas que se unem em torno dos métodos, conceitos e metodologias que se conectam ao currículo do/no ensino de geografia.

Carlos Rerisson Rocha da Costa

Mikael Rodrigues de Araujo

Erivaldo Costa de Oliveira

A GEOGRAFIA ENTRE A ESCOLA E UNIVERSIDADE: DIÁLOGOS E TENSÕES

Eduardo Donizeti Giroto

Introdução

O principal objetivo deste texto se assenta na tentativa de compreender o diálogo entre a geografia escolar e a acadêmica em diversos momentos do processo de institucionalização deste campo científico. Nosso intuito é, ao compreender este diálogo entre estas duas dimensões do conhecimento geográfico na história e na epistemologia, possamos construir elementos para uma análise crítica e propositiva dos efeitos que as políticas educacionais neoliberais têm produzidos, principalmente, sobre as geografias feitas desde as escolas e a formação docente neste campo.

Para tanto, é fundamental entendermos o lugar da geografia, como saber sistematizado, no processo de constituição da ciência moderna. Em nossa perspectiva, tal processo não pode ser entendido descolado das grandes transformações socioespaciais, ocorridas no contexto europeu a partir do século XVIII e que têm como um dos principais pontos de origem a dupla revolução¹. Da mesma forma, se constitui como outro ponto de diálogo que não pode ser posto de lado na análise que aqui buscamos fazer compreender as transformações decorrentes do processo de disciplinamento dos saberes, nos termos proposto por Foucault, e que tem na consolidação do Paradigma Positivista uma de suas principais perspectivas.

Após esta análise preliminar, estabeleceremos diálogo com autores, processos e ideias que marcaram cada um dos períodos de construção do pensamento e da epistemologia geográfica, na escola e na universidade, com maior ênfase para a realidade brasileira, com o intuito de entender como as dimensões escolar e acadêmica do conhecimento geográfico foi concebido em suas obras. Para isso, recorreremos a leitura de textos produzidos por estes autores em cada um dos períodos, realizando assim uma investigação a partir de fontes primárias, o que permite construir olhares diretos sobre a obra e estabelecer discussões com outros comentadores.

Assim, o texto encontra-se organizado em três momentos: no primeiro

¹ Este é um termo cunhado por Eric Hobsbawn no livro “A era das revoluções” para definir os diferentes impactos da Revolução Industrial e Francesa na ordem mundial.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

deles, retomamos a discussão sobre o papel do positivismo na formação da geografia como ciência moderna e disciplina escolar. Após isso, analisamos como estas duas dimensões da geografia (escolar e acadêmica), surgidas no bojo epistemológico do positivismo, dialogam no decorrer da história do pensamento geográfico, tentando analisar o lugar que a formação docente ocupa como mediadora deste diálogo. Ainda nesta segunda parte, discutimos as transformações recentes produzidas pelas reformas educacionais neoliberais sobre o diálogo entre estas duas dimensões da geografia, em especial, aquelas expressas na reforma do ensino médio e na Base Nacional Comum Curricular. Por fim, nas considerações, retomamos algumas ideias que consideramos importante para construirmos possibilidades de ampliação do diálogo entre a geografia escolar e acadêmica, reconhecendo suas singularidades e convergências e as potências que delas emergem.

Contextos Sociais e Epistemológicos

Começamos, portanto, buscando compreender o lugar da ciência geografia nas ciências humanas no interior do processo de consolidação da ciência moderna. Em primeiro lugar, é fundamental entendermos o contexto do processo de consolidação da Geografia com Ciência Moderna. Para diversos autores (Moraes, 2007, Moreira, 2006, Santos, 1996), o surgimento da geografia enquanto campo disciplinar autônomo (como ciência na universidade e como disciplina na escola) ocorreu, efetivamente, partir da segunda metade do século XIX, contexto marcado por intenso processo de transformação socioespacial do mundo.

Tais transformações se sustentam e são resultados, de um lado, da expansão do modo de produção capitalista a partir da industrialização e do imperialismo. Do outro, decorrem de uma radical transformação na organização científica que resultará no predomínio do Positivismo enquanto método central no processo de construção do conhecimento. Enquanto campo disciplinar, a Geografia surge, predominantemente, como ciência à serviço do reconhecimento, conquista e domínio territorial, ao mesmo tempo em que é mobilizada pelos recém-criados estados nacionais à construção e fortalecimento de certa identidade nacional, o que garantiu, inclusive, a sua presença como disciplina escolar no sistema educacional burguês.

Em um mundo marcado por processos de redefinições dos Estados Territoriais e do surgimento dos conceitos de nação e nacionalismo, como apontou Hobsbawn (2008), a geografia se constrói enquanto ciência moderna com este objetivo principal de, ao compreender as particularidades e especificidades de cada lugar, produzir o discurso capaz de sustentar certo sentimento de pertença. Além disso, ela é fundamental para que as contradições cada vez mais presentes entre o capital e o trabalho fossem retiradas de foco, ocultados por uma ideia de pertenc-

cimento geográfico cunhada tanto em escala nacional quanto nos regionalismos e localismos que também se reproduzem neste contexto. Desse modo, não é apenas na obra de F. Ratzel que isto aparece como querem fazer crer os que ainda, na esteira de Lucien Febvre (1954) fomentam a dicotomia possibilismo x determinismo: também La Blache pensa a sua geografia enquanto possibilidade de construção do Estado Nacional francês assentada em uma imaginação geográfica que remete a certo bucolismo de uma França que, no momento no qual emerge a geografia, não existe mais na experiência material da maior parte da população do país².

Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que a Geografia, como ciência e como disciplina escolar, é também resultado de um processo de reestruturação dos saberes, de definições, confinamentos e criação de barreiras que passaram a definir o que se enquadrava ou não enquanto saber científico. O Positivismo, enquanto paradigma dominante da ciência moderna a partir do século XIX, representou um intenso processo de disciplinamento dos saberes. O que estava posto nas concepções positivistas não era apenas uma das muitas formas de fazer ciência. O Positivismo representou uma intensa normatização, regulação dos diferentes saberes e conhecimentos presentes naquele momento histórico. Isto significa dizer que, ao definir o que é específico do campo científico, o que pode ser reconhecido como conhecimento digno desta classificação, os teóricos positivistas colocaram luz sobre determinados conhecimentos em detrimento de tantos outros que passaram a ser considerados inferiores ou mesmo fora do campo científico.

Para a compreensão desta questão, recorreremos as análises feitas por M. Foucault (2007) e Bourdieu & Passeron (2011) acerca da relação entre ciência e sociedade. A partir de Foucault, buscaremos entender o processo de institucionalização da ciência moderna ocorrida na segunda metade do século XIX, norteados pelos fundamentos sistematizados no ideário positivista. Para o autor, é preciso levar em consideração as relações de poder que marcaram tal processo para não se correr o risco de compreendê-lo como neutro, desprovido de interesses. O advento do positivismo e a totalização que ele realizou em relação as outras formas de se pensar e fazer ciência tem relação direta com o processo de desenvolvimento do capitalismo no mundo e a necessidade de se produzir conhecimentos fundamentais para sua expansão.

Além disso, em um momento no qual as contradições sociais começam a se ampliar, resultando em uma série de movimentos organizados em toda a Europa (Primavera dos Povos, Comuna de Paris) faz-se necessário o advento de um discurso que buscasse acentuar a ordem social como resultante de uma suposta organização harmônica da sociedade. Sendo assim, a ciência positivista projetava uma organização do conhecimento que pudesse, no limite, estruturar uma organização social capaz de criar as condições de desenvolvimento do modo

² Para mais sobre esta discussão, ver Thrift (1996)..

de produção capitalista.

Para isso, alguns princípios epistemológicos e alguns conhecimentos passaram a ser valorizados em detrimento de outros. Entre tais princípios está a supremacia da experimentação direta como base de todo o conhecimento. Vale pontuar que aqui não estamos nos referindo ao conceito de experiência que possui outras significações no campo da filosofia do conhecimento, como aponta Larrosa (2002). O que os teóricos do positivismo defendiam é que o conhecimento só poderia ser adquirido a partir da coleta sistematizada de dados e informações da natureza, sem a interferência subjetiva do pesquisador. Para isso, a matemática foi alçada à condição de linguagem principal (porque não dizer única) para a expressão do conhecimento científico. Há, portanto, uma epistemologia dominante que visa reduzir os processos sociais à supostas “leis naturais do desenvolvimento”, como podemos verificar no trecho extraído do curso de Filosofia Positivista de Augusto Comte:

O caráter fundamental da filosofia positiva é tomar todos os fenômenos como sujeitos as leis naturais invariáveis, cuja descoberta precisa e cuja redução ao menor número possível constituem o objetivo de todos os novos esforços, considerando como absolutamente inacessível e vazia de sentido para nós a investigação das chamadas causas, sejam primeiras, sejam finais (Comte, 1976, p. 7).

Esta tentativa de construir as ciências sociais e humanas a luz dos fenômenos naturais provocou uma disputa epistemológica durante o processo de consolidação de diferentes campos científicos, uma vez que a aceitação e legitimidade deles pressupõe a subordinação aos princípios do paradigma científico dominante. Por exemplo, tal disputa fica evidente no campo da sociologia, no qual, naquele contexto, uma visão reducionista de sociedade passou a ser dominante e está expressa, em certa medida, na concepção de fato social presente na obra “As regras do método sociológico” de E. Durkheim (2014). Para o autor, os fatos sociais, para serem considerados como objetos de estudo da sociologia, precisam ser considerados como coisas, existindo fora das consciências individuais. Além disso, como segunda premissa do tratado de Durkheim, há que considerar a prioridade do social sobre individual, uma vez que os fatos sociais exercem uma coerção sobre os indivíduos. Para o autor, os fatos sociais “consistem em maneiras de agir, de pensar, de sentir, exteriores aos indivíduos e que são dotados de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele” (2014, p. 13). Três premissas sustentam o argumento de E. Durkheim:

1ª PREMISA: os fatos sociais são coisas.

2ª PREMISA: podem ser compreendidos somente com investigação empírica e externo, pelo uso de indicadores estatísticos.

3ª PREMISA: independem da vontade de do indivíduo

E continua o autor:

Longe de serem um produto de nossa vontade, eles a determinam de fora; são como moldes nos quais somos obrigados a vaziar nossas ações. Com frequência até essa necessidade é tal que não podemos escapar a ela. Mas ainda que consigamos superá-la, a oposição que encontramos é suficiente para nos advertir de que estamos em presença de algo que não depende de nós. Portanto, considerando os fenômenos sociais como coisas, apenas nos conformamos à sua natureza” (Durkheim, 2014, p. 29)

Portanto, os sentidos dos fatos sociais precisam ser encontrados não na percepção que os sujeitos têm do mesmo e na representação que deles fazem, mas na estrutura social que lhes sobrepõem, determinando-os. A moda, as leis, o trabalho são fatos sociais que produzem um efeito sobre os indivíduos desde fora e nesta ótica devem ser interpretados. No entanto, há que se questionar: é possível construir interpretações do modo de vida, do ordenamento jurídico, do trabalho desconsiderando os sujeitos de cada um destes processos e as representações que eles constroem sobre si e as relações sociais?

Para Foucault (2007), a resposta só pode ser negativa. E isso se dá porque as ciências humanas representam uma novidade em relação ao ordenamento epistêmico positivista. Por isso, não é possível construir analogias entre as ciências da natureza e as ciências humanas, buscando encontrar o estatuto científico destas naquelas. Em certa medida, isso se dá porque o objeto das ciências humanas não é o homem absoluto, seja como ser vivo, seja como dado estatístico. O que interessa às ciências humanas são as representações que cada sujeito produz a partir de suas práticas sociais cotidianas e de como elas condicionam as relações que estes sujeitos têm entre si e com a natureza. O entendimento das representações dos sujeitos sobre os outros, sobre si mesmos e sobre o mundo se configura no elemento que impossibilita que as ciências humanas sejam pensadas a partir do arcabouço-teórico metodológico das ciências da natureza, uma vez que a ruptura entre sujeito-objeto, uma das premissas desta, não se realiza completamente naquela.

Por isso, Foucault defende, em seus textos, a necessidade de construção de uma genealogia das ciências humanas, reconhecendo os saberes e os sujeitos que foram postos de lado no processo de institucionalização dos campos científicos modernos, com o intuito de não legitimar o que já está definido, mas entender o oculto, revirando as camadas da história e da epistemologia. Neste movimento, o autor afirma, portanto, a não neutralidade do saber e a compreensão da importância das disputas epistemológicas e políticas que envolveram o processo de institu-

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

cionalização da ciência moderna no final do século XIX. Ao invés de compreender a humanidade de forma objetiva, racional, capaz de ser mapeada e controlada em suas diferentes variáveis, as ciências humanas introduzem uma concepção de homem enquanto sujeito social, capaz de produzir interpretações e representações acerca da forma como se relacionam entre si e com a natureza. Para além de um dado objetivo da realidade, capaz de reproduzir uma lei natural de comportamentos, os homens e mulheres passam a ser entendidos, ao mesmo tempo, como norma e conflito, razão e emoção, objetividade e subjetividade, trazendo novos desafios epistemológicos para além da tentativa de controle total da ciência positivista.

Estas observações feitas por Foucault são de fundamental importância para entendermos como a geografia, no limiar entre uma ciência humana e natural, concebeu o homem em seus estudos nas primeiras décadas de sua institucionalização como ciência moderna. Segundo Moreira (2014), neste período predominou uma concepção a qual o autor denomina de N-H-E (natureza, homem e economia). Nela, ao invés de ser compreendido como sujeito social, em constante relação com a natureza e com os outros homens, temos a predominância de uma ação metodológica que o coloca como objeto a ser descrito em seus mais diferentes elementos. O aspecto econômico apontado pelo autor não indica este potencial transformador dos homens e mulheres enquanto sujeitos sociais. Ao contrário, é apresentado como uma compilação de dados, o que revela a força da matemática enquanto linguagem principal da ciência positivista. Vale ressaltar que esta perspectiva criticada por Rui Moreira dominou o ensino desta ciência na educação básica por várias décadas e ainda se encontra presente em alguns materiais didáticos utilizados recentemente.

Outro elemento ao qual Foucault chama atenção no processo de constituição das ciências humanas é que elas resultam do encontro de três pares conceituais: *função e norma, conflito e regra, significação e sistema*. Estes três pares revelam o sentido complexo das interpretações nas ciências humanas e mostram a origem epistêmica dos principais campos científicos desta grande área: sociologia, psicologia e economia. Em certa medida, acrescentando-se a biologia e a história, tais campos científicos estão também na origem das discussões epistêmicas da geografia.

Outro conceito que pode auxiliar na discussão sobre o lugar da geografia na ciência moderna é o de campo, desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (2004). Segundo o autor,

[...] a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada (Bourdieu, 2004, p. 2021).

É a partir desta perspectiva que o autor analisa o campo científico, compreendendo a relação entre os diferentes processos, singulares e universais, que marcam a dinâmica do mesmo. Para o autor,

[...] é preciso escapar à alternativa da ciência pura, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ciência escrava, sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve” (Bourdieu, 2004, p. 21).

Para Bourdieu, as relações de poder também estão no centro do processo de institucionalização dos saberes científicos, bem como na dinâmica de interação entre os sujeitos responsáveis por eles. No entanto, tais relações não são, muitas vezes explícitas, mas ocultadas em procedimentos tidos como normais, porém portadores daquilo que o autor denomina de violência simbólica. Entre tais procedimentos destaca-se a aceitação de determinados comportamentos, saberes e práticas entre os cientistas consideradas como as únicas com validade. Tal validade não é contestada uma vez que a dimensão do processo histórico de tais elementos não é levado em consideração. Com isso, acredita-se que os mesmos sempre ocorreram desta forma, o que justifica, inclusive a sua reprodução.

Três conceitos são fundamentais para compreender como um processo de violência simbólica se instaura e se reproduz: arbitrário cultural, ação pedagógica, amnésia da gênese. O primeiro deles, o conceito de arbitrário cultural, pressupõe um processo de aceitação de determinados conhecimentos, critérios de validade, valores como sendo superiores (no nosso caso, considerados como de maior validade científica). A partir desta aceitação, passam a ser o limiar a definir o que vale ou não como conhecimento no interior do campo científico. Trata-se de um arbitrário uma vez que é definido muito mais pela força dos que os defendem do que pela qualidade intrínseca ao mesmo.

No entanto, para que um determinado arbitrário seja aceito em um campo específico, é fundamental que uma ação pedagógica aconteça. Tal ação, contínua no espaço-tempo, tem como principal objetivo fazer como que uma concepção de conhecimento, em um primeiro momento, externa ao sujeito, seja por ele internalizado, em um intenso processo de inculcação. Uma ação pedagógica alcança seu objetivo quando, em relação ao conhecimento que se quer inculcar, o sujeito desenvolve um habitus, outro importante conceito desenvolvido por Bourdieu. Com isso, a ação reflexiva do sujeito é substituída por uma prática mecânica, pela qual um determinado arbitrário cultural é reproduzido.

A duração da reprodução de um determinado arbitrário cultural pode resultar que as novas gerações que nele são imersos, realizando também uma prática mecanizada, não reflitam sobre os processos que levaram a consolidação

daquele determinado arbitrário. Tal fato ocorre, inclusive porque, o conhecimento considerado como dominante não é entendido como arbitrário, mas visto como natural. Com isso, realiza-se aquilo que Bourdieu denomina de amnésia da gênese, ou seja, um processo social, historicamente construído, é tomado como natural, como sempre existente.

Todos estes conceitos construídos tanto por Foucault quanto por Bourdieu nos ajudam a compreender o processo que levou o Positivismo, no final do século XIX a se consolidar como o arbitrário científico e, com isso, a nortear as práticas no interior dos campos que se consolidavam naquele momento, dentre os quais, a Geografia, com implicações na relação entre as dimensões escolar e acadêmica deste conhecimento. É importante destacar, nestes termos, que, as dimensões escolar e acadêmica da geografia surgem sob o domínio epistemológico do positivismo, como resultado desta reorganização geral do conhecimento produzido por este paradigma no final do século XIX. Isso não significa, no entanto, assumir que são campos marcados apenas por semelhanças ou, de forma ainda mais equivocada, compreender a existência de um deles como decorrência direta do outro. O que as pesquisas consolidadas sobre a história da geografia em suas dimensões escolar e acadêmica têm demonstrado é uma complexa relação entre estas duas dimensões, sendo necessário o aprofundamento da compreensão dos processos que marcam a circulação dos conhecimentos geográficos nestes dois contextos socioespaciais de produção: a escola e a universidade.

É a partir desta perspectiva que buscaremos, na próxima seção deste texto, compreender quais relações vem sendo estabelecidas entre as dimensões escolar e acadêmica da geografia no contexto brasileiro, construindo elementos que possam contribuir para o entendimento de como as atuais reformas educacionais neoliberais trazem novos elementos que impactam nesta relação, com perdas, em nossa perspectiva, tanto para a geografia que se faz na escola quanto para aquela produzida no contexto universitário.

Geografia Escolar e Acadêmica: um campo de pesquisa e disputa

A relação entre as dimensões escolar e acadêmica da geografia, amplamente estudada em diferentes contextos internacionais, também encontra no Brasil um campo profícuo de discussão. A história do pensamento geográfico nos revela que antes de se configurar como um campo do conhecimento da ciência moderna, a geografia se constituiu enquanto disciplina escolar. Surgida, como vimos, no contexto da formação dos Estados-Nacionais e das Revoluções Burguesas na Europa, como conteúdo escolar sua principal função era difundir um ideal de nação para as novas gerações, garantindo que a identidade nacional

se consolidasse em torno de determinados valores que se buscava legitimar em detrimento de outros. Como resultado disso, a geografia como disciplina escolar surge atrelada a um conjunto de conteúdos de caráter descritivo e mnemônico que visavam ressaltar os principais aspectos naturais e humanos da nação a qual pertencia.

No caso do Brasil, esta relação com a construção de uma identidade nacional também ficou bastante evidenciada, como mostram as pesquisas desenvolvidas por Vlach (2008) e Rocha (2000), que versaram sobre a importância da geografia como disciplina escolar nas primeiras décadas do século XX no Brasil enquanto elemento fundamental na construção da identidade nacional. Cabe ainda destacar que pesquisas mais recentes, como as desenvolvidas por Maia (2014) também apontam que a geografia escolar se desenvolveu no Brasil a partir de um forte viés regional, articulada aos institutos históricos e geográficos localizados nas diferentes províncias brasileiras nos séculos XIX e XX, demonstrando, portanto, que não se tratou apenas de uma importação de conceitos e ideias da geografia escolar francesa, mas se configurou como um campo de produção diretamente vinculados aos contextos espaciais específicos no país.

Sendo assim, surgida primeiro como disciplina escolar, vinculada ao contexto anteriormente discutido é que a geografia ganhará legitimidade para o seu processo de institucionalização como ciência moderna. A necessidade de formação de professores para o ensino secundário será uma das principais justificativas para a criação dos primeiros cursos universitários de geografia, tanto na Europa, principalmente na França e na Alemanha, quanto no Brasil, com a criação da USP em 1934 e da Universidade do Brasil em 1935.

No decorrer do desenvolvimento da ciência geográfica no Brasil, esta relação entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica ocorreu de forma mais ou menos intensa, como pudemos verificar em nossas pesquisas (Giroto, 2016). No início do processo de institucionalização, encontramos este diálogo mediado pelas obras de autores como Pierre Monbeig (1957), Aroldo de Azevedo (1942, 1949, 1955, 1976), Delgado de Carvalho (1925, 1944, 1945), entre outros, publicados em periódicos da época, principalmente nos Boletins Paulista e Carioca de Geografia e no Boletim Geográfico. Uma das questões que as pesquisas anteriormente citadas apontam é que o diálogo entre as dimensões escolar e acadêmica da geografia, desde o seu processo de institucionalização, se deu mediado pelos debates acerca da formação docente. De maneira geral, as questões que permeavam a formação de professores em geografia serviam como conectores dos debates que contribuíam na consolidação dos princípios teórico-metodológicos da geografia, como, por exemplo, a defesa da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, que está no centro das ideias dos principais autores da geografia no contexto da institucionalização deste campo do conhecimento.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

Apesar desta indissociabilidade bastante evidente nos primeiros da institucionalização da geografia brasileira, começa a ocorrer certo descolamento entre estes dois campos parcialmente autônomos da geografia. Um dos elementos responsáveis por isso é o avanço das pesquisas da geografia acadêmica, com a sua especialização cada vez mais intensa, alvo inclusive de críticas de autores como Pierre George (1978). Com um grau cada vez maior de especialização, a geografia acadêmica se distanciou da geografia escolar. Além disso, os debates teórico-metodológicos no campo científico da geografia que resultou, na década de 1950, no aparecimento da *New Geography* e da Geografia Ativa e, a partir da década de 1970, com o aparecimento de diferentes perspectivas teóricas no âmbito da geografia acadêmica, aprofundaram o processo de distanciamento desta em relação à geografia escolar.

Contribuíram neste processo também as políticas educacionais postas em prática, principalmente, com o golpe militar de 1964. Entre as medidas desenvolvidas neste período, duas merecem destaque: o aparecimento dos Estudos Sociais nos currículos de 1º e 2º grau e a criação das licenciaturas curtas. Em relação aos Estudos Sociais, ocorreu um processo de perda da identidade curricular tanta da história como da geografia enquanto disciplinas escolares em favor de um campo disciplinar com um claro caráter de formação ideológica, vinculada ao regime de exceção. Vale ressaltar que a proposta dos Estudos Sociais dos militares em nada se assemelha, como aponta a professora Nídia Pontuschka com aquela desenvolvida nas escolas vocacionais e de aplicação nas décadas de 1950 e 1960 no estado de São Paulo, que buscavam a construção de uma abordagem interdisciplinar dos fenômenos. Ao contrário, no caso da proposta dos militares, tratava-se de esvaziar teórica e metodologicamente as disciplinas de história e geografia e nos seus lugares, difundir o discurso patriótico da propaganda militar

O outro impacto deste conjunto de políticas educacionais postas em práticas pelos governos militares foi a criação dos cursos de licenciatura curta que resultaram em um processo de aligeiramento da formação docente em todas as áreas. Nestes cursos, havia uma nítida separação entre pesquisa. As licenciaturas curtas vinham ao encontro dos interesses dos grupos privados de educação superior que encontraram na formação aligeirada de professores um mercado lucrativo. Ao invés de uma formação mais ampla, articulando pesquisa, ensino e extensão, a formação docente em geografia se resumiu a um treinamento para a apropriação de certos conteúdos a serem depois trabalhos com os alunos. Neste sentido, ao mesmo tempo em que inúmeros debates aconteciam no âmbito da geografia acadêmica, vinculados ao processo de renovação teórico-metodológico desta ciência, os professores da educação básica encontravam-se alijados do mesmo, aprofundando assim o distanciamento entre estas duas dimensões do conhecimento geográfico. Cabe ressaltar que, novamente, as questões relacionadas à

formação docente, tiveram papel central neste processo de distanciamento entre a geografia escolar e acadêmica. A legislação educacional do período militar, ao alterar profundamente as lógicas de formação docente, trouxe um conjunto de efeitos sobre as geografias feitas nas escolas e na universidade, criando condições para o distanciamento entre elas.

Com o intuito de produzir uma reaproximação, ocorreu importante movimento que resultou na construção de uma proposta curricular para o ensino de geografia no estado de São Paulo que ficou popularmente conhecida como proposta da Coordenaria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. A ideia básica do movimento da qual participaram alunos e professores tanto da universidade (em especial do Departamento de Geografia e da Faculdade de Educação da USP) quanto da rede pública estadual de educação, era, a partir dos debates e discussões do processo de renovação teórico-metodológico da geografia e das demandas trazidas pelos professores da rede estadual, pensar em uma proposta curricular que pudesse (re) significar o ensino de geografia, com efeitos sobre formação inicial e continuada de professores. A intensidade do diálogo entre estes diferentes sujeitos foi uma das marcas do processo, resultando em um documento que virou referência para outros estados da federação. Era preciso, no entanto, que esta discussão se ampliasse por toda a rede estadual para que, a partir das práticas educativas cotidianas, apontar os ajustes necessários. No entanto, as rupturas políticas resultaram na não continuidade das condições institucionais para que os processos pudessem ser ampliados. Com isso, apesar dos avanços trazidos pelo documento, muitas de suas proposições ficaram apenas como currículo documento. Uma análise detalhada dos processos que resultaram na não continuidade de desenvolvimento da proposta da CENP é realizada por Kimura (2009), em artigo publicado no número 32 da revista Terra Livre.

Na década de 1990, o contato entre a geografia escolar e a geografia acadêmica foi influenciado pela construção de políticas educacionais tecnicistas, norteados por projetos neoliberais de desenvolvimento. Tais políticas concebiam a separação entre planejamento e execução na construção dos currículos para a educação básica. Como exemplo temos a elaboração dos PCNs que, diferente das propostas curriculares da década de 1980, não contou com um amplo processo de participação durante sua elaboração, sendo produzido por técnicos e professores universitários contratados pelo MEC. O material dos PCNs de geografia chegou prontas as escolas, o que contribuiu para aumentar a desconfiança dos professores em relação à universidade. A mesma situação pode ser constatada na elaboração do currículo oficial do Estado de São Paulo em 2008 que, além de uniformizar os conteúdos a serem trabalhados no ensino de geografia em todas as escolas públicas do estado busca, através de um caderno de orientações

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

ao professor, uniformizar as metodologias de ensino aprendizagem.

Além disso, em 2002, com a publicação das Diretrizes Nacionais de Formação dos Professores da Educação Básica ocorreu um processo de intensificação da separação dos cursos de bacharelado e licenciatura. Apesar das diretrizes trazerem discussões fundamentais sobre as especificidades dos currículos de licenciatura e da importância de reconhecê-las no processo de formação docente, o que ocorreu em muitos cursos de geografia, foi uma separação abrupta entre bacharelado e licenciatura em decorrência da pressão exercida pelo próprio MEC, sem que pudesse ocorrer uma profunda discussão sobre a relação entre estas duas dimensões de atuação no âmbito do conhecimento geográfico. Pensar e discutir a relação entre bacharelado e licenciatura no caso da ciência geográfica, é retomar, como mostramos, a própria história de consolidação desta ciência no Brasil e no mundo. Ao não levar em consideração isso, produzindo a separação dos cursos de geografia em diversas universidades do Brasil, o MEC contribuiu para que o afastamento entre a geografia acadêmica e a geografia escolar se intensificasse. Isso se deu também porque, apesar de ter ocorrido a separação, na prática se manteve uma estrutura curricular que apenas reproduzia o modelo 3+1 vigente em quase toda a história da formação docente em geografia no Brasil. Na maioria dos casos, a estrutura curricular produzida foi feita apenas para se adequar as normas do MEC e não com base em uma profunda discussão sobre os significados dela na ciência geográfica.

Desse modo, até o final da primeira década do século XXI, é possível compreender que a relação entre a geografia acadêmica e escolar no contexto brasileiro foi marcado por momento de maior diálogo e aproximação intermediados por momentos de afastamento. Em certa medida, é possível verificar que os momentos de maior diálogo são aqueles no qual o debate sobre a formação docente de geografia assume uma maior centralidade, colocando em diálogo os saberes produzidos em diferentes contextos e seus sujeitos. Isso pode ser visto, mesmo que ressaltando a diferença entre os dois momentos, tanto no começo do século, no contexto de aparecimento dos primeiros cursos de geografia no Brasil, seja na década de 1980, com a aparecimento de propostas curriculares com maior participação de docentes da escola e da universidade, cujo um dos principais exemplos é aquela realizada pela CENP em São Paulo. Nos dois momentos, a indissociabilidade entre a geografia escolar e acadêmica foram reafirmados pelos principais autores e autoras à época, ao mesmo tempo em que se reconhecia as singularidades de cada uma destas dimensões, bem como a necessidade de reconhecê-las.

No entanto, isso não possibilitou consolidar, seja nas práticas curriculares, seja na formação docente processos nos quais o reconhecimento das duas dimensões da geografia fosse assumido como ponto de partida, mantendo-se uma

perspectiva, mesmo que de forma tácita, de que a geografia escolar seria um desdobramento daquela produzida na universidade. Este processo se complexifica ainda mais com o avanço das lógicas do produtivíssimo acadêmico-científico, que amplia a superespecialização do conhecimento, contribuindo para a geografia acadêmica esteja cada vez mais distante da geografia escolar, seja em termos de conteúdos, seja no que refere a sua lógica de organização epistêmica.

O que temos visto, nas últimas duas décadas, é um processo de ampliação do apartamento entre estas duas dimensões do conhecimento geográfico. Com o avanço de políticas educacionais sob a égide neoliberal no contexto brasileiro, em especial, a implementação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, temos verificado um processo que, nos parece bastante temeroso, de esvaziamento da geografia enquanto um campo disciplinar. A adoção das áreas do conhecimento na organização curricular do ensino médio, por exemplo, proposta por estas duas políticas educacionais mencionadas anteriormente, implica na diluição dos conhecimentos geográficos naquilo que se denomina de área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em especial, a partir do segundo ano do ensino médio. Com isso, não há mais a obrigatoriedade dos conteúdos geográficos, a partir deste ano do ensino médio, ser lecionado por um docente formado no campo disciplinar da geografia. Isso pode resultar, entre outras coisas, em impactos sobre a visibilidade da geografia como um conhecimento fundamental no entendimento do mundo contemporâneo.

Além disso, cabe destacar que o esvaziamento da geografia enquanto disciplina escolar como resultado de tais políticas, em nossa perspectiva, poderá ter impactos no esvaziamento de sua dimensão de campo científico na universidade, uma vez que, como discutimos no decorrer deste texto, estas duas dimensões (de disciplina escolar e do campo científico) tem suas origens indissociáveis.

Um dos pontos que merece mais atenção no que concerne aos possíveis impactos que os avanços das políticas educacionais neoliberais podem ter sobre o diálogo entre as dimensões escolar e acadêmica da geografia se refere as mudanças no processo de formação docente. Como vimos no decorrer deste texto, de forma mais ou menos intenso, foi por intermédio dele que o diálogo entre estas duas dimensões se estabeleceu, criando espaços de reflexões partilhadas e de compreensão tanto das singularidades quanto das semelhanças entre as geografias produzidas na universidade e na escola. Com a diluição do campo disciplinar da geografia como um dos efeitos da reforma do ensino médio, poderemos verificar processo semelhante ao ocorrido durante a ditadura militar de esvaziamento também do domínio disciplinar como uma das condições basilares para formação de professores. Com isso, podemos nos deparar, em pouco tempo, com um esvaziamento também do conteúdo disciplinar dos cursos de formação docente em geografia, o que, de certo modo, já está preconizado na Base Na-

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

cional Comum de Formação Docente (BNC-Formação), o que pode, inclusive, resultar no esvaziamento de tais cursos.

Portanto, o atual contexto de acirramento das políticas neoliberais na educação traz importantes implicações para a contínua luta em defesa do diálogo entre as dimensões escolar e acadêmica da geografia, tomada aqui como princípio estruturante deste campo do conhecimento. Em nossa perspectiva, para que possamos avançar no entendimento destes desafios, construindo, ao mesmo tempo, a denúncia necessária e o anúncio mobilizador, é fundamental não perdermos de vista os diferentes processos, sujeitos e contextos que marcam a relação e o diálogo entre estas duas dimensões do conhecimento geográfico. Sem a tomada de consciência desta história, ao mesmo tempo comum e singular, poderemos sucumbir às lógicas de políticas que buscam esvaziar as geografias de seus sujeitos e epistemologias.

Considerações finais

No decorrer deste texto, procuramos demonstrar como, desde o seu processo de institucionalização como ciência moderna, as dimensões escolar e acadêmica da geografia têm sido postas em diálogo, tendo como um dos processos mediadores a formação de professores. Buscamos, também, mesmo que de forma breve, demonstrar como este diálogo se deu em diferentes contextos na história de consolidação da geografia no Brasil, inclusive no atual contexto de acirramento das políticas neoliberais que, como vimos, têm como um dos seus efeitos a dissolução deste campo disciplinar na escola como possíveis impactos sobre a geografia feita na universidade.

A retomada desta breve história nos coloca diante de dois desafios: de um lado, cabe acertarmos as contas com o nosso passado (ainda presente) positivista, compreendendo o sentido deste paradigma científico no processo de consolidação da geografia como campo disciplinar, ao mesmo tempo em que atuamos para superá-lo, uma vez que tal paradigma não oferece as condições teórico-conceituais para a produção de uma geografia que coloque em movimento e diálogo os sujeitos da escola e da universidade. Ao reconhecer os sujeitos sujeitados, aqueles que foram deslegitimados no processo de disciplinamento positivista da geografia, poderemos avançar em leituras mais amplas e plurais acerca do pensamento e da epistemologia da geografia, reconhecendo outros lugares e sujeitos da produção de conhecimentos.

De outro lado, é preciso aprofundar a crítica radical a geografia que se faz a partir das políticas educacionais, que repõe processos de disciplinamento positivistas, em especial, aquelas que deslegitimam os sujeitos das escolas como

produtores de geografia. A geografia neoliberal é, em nossa perspectiva, aquela que recoloca a geografia viúva do espaço, nos termos proposto por Milton Santos (1996) e que se realiza como parte de um amplo processo de expropriação espacial. No caso das escolas públicas, este processo se reproduz buscando destituir os diferentes sujeitos da educação do direito de produzirem conhecimentos. Por isso, é preciso reconhecer que o diálogo entre as dimensões escolar e acadêmica da geografia deve pressupor o reconhecimento de múltiplas geografias (da escola, dos sujeitos, das comunidades), negadas pelo abstracionismo espacial das políticas neoliberais.

Assim sendo, a relação entre a geografia escolar e a geografia acadêmica precisa ser entendida na complexidade dinâmica na qual há influência direta de uma sobre a outra. Não se trata mais da construção de uma visão hierarquizada entre estas duas dimensões, mas do entendimento dos pontos de contato, dos limites e das diferenças existentes entre elas. Como vimos no começo deste texto, a história destas duas dimensões possui, ao mesmo tempo, caminhos díspares e pontos de imbricação. A compreensão destes processos é ponto fundamental para avançarmos na qualificação da formação docente em geografia e na retomada do diálogo em torno de uma concepção de geografia que não dissocia ensino e pesquisa e que reafirma a pluralidades dos sujeitos, territórios e saberes produzidos em diálogo e movimento.

Referências

AZEVEDO, A. *Corografia do Brasil para o curso comercial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

AZEVEDO, A. *Geografia das Crianças*. 8. ed.. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

AZEVEDO, A. “A Geografia a serviço da política”. *Boletim Paulista de Geografia*, nº 21, outubro de 1955.

AZEVEDO, A. *Leituras Geográficas destinadas ao curso ginasial*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

AZEVEDO, A. *O mundo que nos rodeia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

AZEVEDO, A. “A geografia francesa e a geração dos anos setenta”. *Boletim Paulista de Geografia*, nº 50, março de 1976.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. *A reprodução*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CP 1 de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília: MEC, 2002.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CP 2 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, 2002.

BRUNHES, J. *Geografia Humana*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

CARVALHO, D. de. “O ensino de geografia no curso de humanidades”. *Boletim Geográfico*, ano I, nº 10, janeiro de 1944.

CARVALHO, D. de. “O sentido geográfico”. *Boletim Geográfico*, ano III, nº 25, abril de 1945.

CHERVEL, A. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria & Educação*, nº 2, 1990.

COMTE, A. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FEBVRE, L. *A terra e a evolução humana*. Lisboa: Edições Cosmos, 1954.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

GEORGE, P. *Os métodos da Geografia*. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

GEORGE, P.; GUGLIELMO, R.; KAYSER, B.; LACOSTE, Y. *A Geografia Ativa*. São Paulo: Difel, 1966.

GIROTTTO, E. D.; MORMUL, N. M. *Formação docente e educação geográfica: entre a escola e a universidade*. Curitiba: CRV, 2016.

KIMURA, S. “Território de Luzes e sombras: a proposta de ensino de geografia da CENP”. *Terra Livre*, São Paulo, ano 25, vol. 1, n. 32, jan-jun, 2009.

LACOSTE, Y. *A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

LARROSA, J. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*. nº 19, jan./ fev./ Mar/ 2002.

LESTEGÁS, F. R. “Concebir la geografia escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar”. *Boletim de la A.G.E.*, nº 33, 2002.

MONBEIG, P. *Novos Estudos de Geografia Humana*. São Paulo: Difel, 1957.

MOREIRA, R. *O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2014.

ROCHA, G. O. R. da. “Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no Ensino da Geografia Escolar Brasileira”. *Terra Brasilis*, nº 1, 2000.

PONTUSCHKA, N. N. “Geografia, representações sociais e escola pública”. *Terra Livre*, São Paulo, nº 15, 2000.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. *Geografia em Perspectiva*. 3. ed.

São Paulo: Contexto, 2006.

SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova*. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

THRIFT, N. Visando o âmago da região. IN: GREGORY, D.; MARTIN, R.; SMITH, G. *Geografia Humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

IDENTIDADE BRASILEIRA, ENSINO DE GEOGRAFIA E A QUESTÃO RACIAL: UMA ABORDAGEM GEOPOLÍTICA

Erivaldo Costa de Oliveira

Introdução

Discutir o que se propõe nas próximas linhas se torna de mais fácil compreensão quando se coloca em tela 4 episódios da história cultural do Brasil. Três são de ordem mais recentes, e um é de ordem mais distante no tempo. O primeiro evoca a frase de Antonil (1649-1717), jesuíta italiano radicado nas terras portuguesas da América: “O Brasil é inferno dos negros, purgatório dos brancos, e paraíso dos mulatos e mulatas.” (Antonil, 2011, p. 107) O segundo se refere aos versos de uma das músicas mais gravadas do país, *Aquarela do Brasil*, uma composição de 1939 cuja autoria pertence a Ari Barroso, que diz: “Brasil, meu Brasil Brasileiro, meu mulato inzoneiro”. O terceiro remete à frase “Miscigenação também é genocídio” estampada em faixa exibida por alguns manifestantes do Movimento Negro no ato da Consciência Negra, em 20 de novembro de 1917, em São Paulo. O que, na ocasião, acabou por gerar manifestações tanto de crítica quanto de apoio. Por fim, o quarto diz respeito ao filme *Marighella*, uma cinebiografia de 2021 dirigida por Wagner Moura, que aborda a vida do guerrilheiro comunista homônimo do longa-metragem. Carlos Marighella (1911-1969), filho de um imigrante italiano com uma negra descendente de escravizados, era o que a linguagem da cultura da miscigenação brasileira chama ou chamava de mulato ou, em termos mais atuais, pardo, no entanto, na peça cinematográfica, foi representado pelo cantor brasileiro Seu Jorge, um negro retinto. A obra em questão recebeu críticas tanto positiva quanto negativa. No relativo a esta última, um dos questionamentos foi a mudança do fenótipo do personagem principal. Wagner Moura, em defesa, alegara que Carlos Marighella, apesar de ser filho de um casal inter-racial, era um homem negro, nesse sentido, a escolha de um ator retinto para representá-lo era uma forma de reafirmar a identidade negra do líder guerrilheiro.¹

A compreensão desses episódios passa por problematizar os debates recentes e passados sobre o que é ser negro, branco, mestiço no Brasil, o que não deixar de remeter também uma disputa sobre o que é o próprio Brasil. Nesta

¹ Para maiores detalhes da resposta, conferir o Programa Roda Viva de 17 de janeiro, 2019, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FvOO3Gysd7Q>

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

perspectiva, o presente trabalho, a partir da geográfica, busca fazer uma articulação entre identidade brasileira, ensino de geografia e alguns mecanismos legislativos relacionados à questão racial. Para tanto, parte-se do pressuposto que a geopolítica perpassa uma importante dimensão da problemática nacional; que o Brasil enquanto país de formação colonial teve como uma de suas problemáticas a definição de sua identidade e que o ensino de geografia, dentre outras coisas, mobiliza um discurso sobre o território, as pessoas e, neste sentido, serviu, assim como serve, historicamente, como um fomento ou criação da ideia de pertença nacional, logo, de uma imagem sobre o país. Desta forma, uma discussão nos termos propostos se justifica tanto pela dimensão da questão racial no Brasil, sem falar de sua presença no debate público atual, quanto pelo aporte que a Geografia pode dar no entendimento da questão. Metodologicamente, a viabilização da discussão baseia na análise das normativas nacionais para o ensino de geografia, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo filtro das leis N° 10.639/2003, N° 12.288/2010 e N° 10.639/2012 que problematizam a questão racial, tendo como pano de fundo o debate da identidade nacional. Tal perspectiva metodológica estrutura a exposição em torno de seis tópicos: a presente introdução; o tópico 2 onde discutiremos o percurso histórico do debate sobre a identidade brasileira; o tópico 3, no qual se rastreia o histórico do ensino de geografia no Brasil; o tópico 4 focado nas leis mencionadas acima e seus vínculos com o debate nacional; o tópico 5, onde faremos propriamente a análise dos documentos normativos relativo ao ensino de geografia. Por fim, as considerações finais.

A Identidade Brasileira: uma problemática em disputa

As origens embrionárias do Brasil remetem ao processo de expansionismo europeu, mais especificamente português, no século XV, que criou em território do Novo Mundo um significativo espaço colonial com uma localização precisa na divisão internacional do trabalho: o fornecimento de produtos tropicais para o mercado europeu. Caio Prado Junior bem assinala neste sentido: “Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu.” (2008, p. 30). Esse percurso formativo, cujas características mais marcantes era a ocupação predatória dos novos espaços, ficou conhecido, aos olhos de determinada linha historiográfica, por colônia de exploração.

Não é preciso dizer que a exportação de produtos primários para o mercado exterior prescindia de uma quantidade significativa de mão de obra, coisa que Portugal, um pequeno país europeu com inexpressivo contingente populacional

não tinha condições de fornecer, tampouco as populações nativas, encontrada no território do Novo Mundo, ofereciam um número suficiente de cativos indígenas ao nível da demanda econômica. Soma-se a essa insuficiência a contrariedade de outros agentes da colonização, a Igreja, à escravização dos índios. A solução encontrada foi a importação de contingentes escravizados da África, um continente, que, dentro da dinâmica histórica, sedimentara-se como fornecedora de cativos para distintas partes do globo. Por quase 10 séculos (IX- XIX), o tráfico árabe-mulçumano sangrou a África de sua população; por 4 séculos (XV-XIX), o fizeram os europeus ao inaugurarem o tráfico transatlântico. Sobre este último, as estimativas mais aceitas pontuam que por volta de 12 milhões de escravizados foram forçados a fazerem a travessia do Atlântico, sendo que 4,8 milhões entraram no que era a América Portuguesa e que, posteriormente, viria a ser Brasil. (Chalhoub, 2012)

Assim, o espaço colonial português na América foi, significativamente, edificado a partir de mão de obra escravizada africana, contingentes de povos nativos e os portugueses, que se implantaram no novo espaço para dirigirem, sobretudo, o processo de colonização, o que acabou por marcar as linhas do povoamento e da composição da população do então colônia.

A independência do Brasil, em 1822, não mudou o modelo formativo. O novo país, edificado a partir da herança colonial portuguesa, constituiu-se como um império, manteve intacta o modelo agroexportador, o latifúndio e a mão de obra escrava. Para se ter uma ideia, dos estimado 4,8 milhões de escravizados que chegaram ao território do atual Brasil, 2 milhões foram trazidos nos dois primeiros quartos do século XIX, período que passa pela independência e chega até a proibição do tráfico negreiro². (Chalhoub, 2012) A instituição da escravidão, ainda que tenha perdido força no decorrer do tempo, somente foi extinta, institucionalmente, em 13 de maio de 1888. Um ano antes da supressão do próprio regime monárquico, novembro de 1889. Significativo dessa persistência é que quando o império realizou seu primeiro censo geral, 1872, constatou-se que o Brasil possuía 10 milhões de habitantes, sendo que 15% de tal contingente populacional era constituído de escravos. (Chalhoub, 2012)

O Império se foi. No entanto, sem antes consolidar o território do país. O desenho do território brasileiro, os tratados de reconhecimento de fronteira com os vizinhos, foram em sua maioria obra do regime monárquico. Mas se o Império foi eficaz em delinear “o corpo da pátria”, o mesmo não conseguiu fazer com a nação. Dito de outra forma, o desenho do território se mostrou muito mais fácil de confeccionar do que o desenho da nação, entendida aqui como uma unidade de pertencimento coletivo construída a partir da demografia do território estatal.

² Houve duas leis no Império Brasileiro que buscavam combater o tráfico negreiro. A primeira foi a lei Feijó, de 1931, que proibia o tráfico e tornava livre os escravos desembarcados no Brasil. No entanto, não teve aplicação prática. Uma segunda foi emitida em 1850, a Lei Eusébio de Queirós. Esta proibiu o tráfico e implementou medidas duras para a definitiva abolição da importação de escravos.

Óbices relacionados ao mundo da ciência (não seria melhor dizer ideologia?) da época impediam o entendimento de que o país poderia se configurar com uma nação viável. O paradigma do racismo científico - modelo de explicação referente ao desenvolvimento social ou processo civilizatório - ao propugnar que as diferenças entre as distintas sociedades no globo eram explicadas pelas diferenças raciais, conferiam ao Brasil, país de população heterogênea (um aglomerado populacional de negros, brancos e índios) o status de inviabilidade nacional, pelo menos aos olhos de sua elite pensante.

Neste contexto, Nina Rodrigues (1862-1906), antropólogo, médico brasileiro, em seu famoso estudo, *Os Africanos no Brasil*, consoante ao racismo científico vigente, assinala “que até hoje não se puderam os Negros constituir em povos civilizados” (2010, p. 12), conseqüentemente, “A Raça Negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontáveis serviços à nossa civilização [...] há de constituir sempre um dos fatores de nosso atraso.” (2010, p. 14)

Tal leitura pessimista era mais agravada por outro elemento: a miscigenação. O fato é que o racismo científico, ao conceber a espécie humana como uma unidade cindida em raças com capacidades cognitivas, culturais distintas e hierarquizantes (raças inferiores e superiores), cujos topo era ocupado pela raça branca e base, pela negra, condenava veementemente o hibridismo, a mistura. Entendia-se que o indivíduo híbrido, mestiço, fruto do amalgamento das raças, representava uma degeneração, perda de qualidade em relação as matrizes originárias sejam elas branca, negra ou indígena.

Desta forma, o Brasil, ao se constituir se miscigenando e, mais, reconhecendo socialmente a miscigenação, deixou a paisagem social brasileira marcada pela presença do mestiço. A frase de Antonil, expressa na introdução, bem atesta isso. Uma mestiçagem, por sinal, bastante diversificada, dado o número de “raças” que entraram na composição da população³. Fato bem atestado pelo primeiro censo geral de 1872, que, ao aferir que a população brasileira em 10 milhões de pessoas, conforme dito acima, a dividiu em 4 categorias demográficas (raciais): brancos, correspondendo 38,1%; pretos, correspondendo 19,6%; pardos, representado 38,2%; caboclos⁴ (índios), conformando 3,9%. (Chalhoub, 2012).

³ Como se disse, o Brasil se formou reconhecendo socialmente a mestiçagem, ou seja, identidades intermediárias entre as três “raças” formadoras do país: negros, índios e brancos e, posteriormente, japoneses. Assim, este contexto gerou uma variedade de mestiços, cuja diversidade implicou na criação de uma diversidade de termos para dar conta dos tipos de mestiços existentes: mulato, cafuzo, mameluco, caboclo, cabra, pardo. Os censos brasileiros, reconhecendo essa realidade incorporaram a identidade mestiça na contagem da população, reconhecendo-as como uma categoria censitária, algo que persiste até os dias atuais, por meio da categoria pardo. Caberia uma ampla exposição sobre a origem e uso de cada um desses vocábulos, mas, no âmbito do escopo do presente trabalho, basta dizer que vários desses termos caíram em desusos, por razões diversas, e o termos pardo, nos dias atuais, tornou-se um designativo guarda-chuva para nominar a variedade de mestiços brasileiros.

⁴ O presente trabalho tem um caráter experimental, leia-se, como exposto na introdução, articular, a partir da Geografia, uma problematização da identidade brasileira, considerando a dimensão racial

Mas se o paradigma interpretativo do racismo científico impugnava a construção de uma nação brasileira a partir de um quadro demográfico tão heterogêneo, haver-se-ia de encontrar uma solução. Neste sentido, o Estado brasileiro, ainda no Império, porém de forma mais maciça na República, adotou uma política migratórias para que contingentes de europeus adentrassem ao território brasileiro. Assim, em um período de 100 anos, 1872 a 1972, o Brasil recebeu um volume de imigrantes que chegou a cifra de 5 milhões, que foram alocados, sobretudo, no que hoje seria a porção Sul, Sudeste do território (LESSER, 2015). Claro, outras razões também motivaram as políticas migratórias, como a necessidade de mão de obra para substituir o trabalho escravo em franco processo de definhamento pela ação da Lei Eusébio de Queirós. Além disso, a colonização da porção meridional do país (uma região de constantes disputas com os países vizinhos) mobilizou a estratégia do uso de pequenas propriedades baseadas em policulturas – a fim de angariar a lealdade dos novos ocupantes. Outras razões que não sobrepujam o motivador principal: uma colonização branca do país.

Tal projeto, que elege como arquétipo de nação, de civilização, os países europeus, coloca o Brasil na posição de construir sua identidade nacional ancorada no branqueamento, que, nesse sentido, era o passaporte para construção da nação brasileira. Mas, diante de tal solução, o que fazer com os estoques populacionais não brancos (índios, negros, mestiços) do território do Brasil? A resposta à questão denota uma adaptação das proposições das teorias raciais à realidade brasileira. Se o racismo científico, em suas proposições originais, conforme vimos há pouco, propugnava a superioridade da raça branca em relação as demais (negra, indígena, oriental) e a figura do mestiço como representação maior da inferioridade, pois miscigenação era degeneração, o pensamento racial brasileiro elegeu a miscigenação como caminho para o branqueamento (Schwarcz, 2013). Nessa adaptação à brasileira, a leitura era que, no processo de miscigenação, a raça branca, superior, prevaleceria sobre as demais. Os mestiços, por um processo intenso de miscigenação, acabariam gerando descendentes cada vez mais próximos dos brancos. João Baptista Lacerda (1846-1916), importante antropólogo brasileiro, em 1911, no Primeiro Congresso Universal das Raças, realizado em Londres, defende, de forma otimista, que, continuando o processo de migrações e miscigenação, o Brasil, em menos de um século teria alcançado o feito de eliminar a raça negra e os próprios mestiços do território nacional. (Santos; Souza, 2011)

Outra figura de proa que defendia posição similar à de Lacerda é Oliveira Viana (1883-1951), importante sociólogo fluminense da primeira metade do século XX. Em sua obra, que é vasta, desenha-se todo uma linha de interpretação da história brasileira e projeto de nação ancorado na perspectiva racismo científico.

sob a lógica da geopolítica. Tal empreitada possui uma lacuna, qual seja não tematizar ou trazer para análise o papel dos índios ou povos originários na formação do país, salvo de forma muito marginal. Uma lacuna que deverá ser suprimida em trabalhos futuros.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

Em *Populações Meridionais*, livro de 1922, o autor argumenta que a colonização do Brasil em ambiente tropical e com um quadro demograficamente heterogêneo somente foi viabilizada pela preservação do caráter ariano, branco, presente na classe superior: os latifundiários. Neste sentido, diz ele: “essa classe, representada pela nobreza territorial, se constitui entre nós no que poderíamos chamar o *sensorium* do espírito ariano, isto é, num órgão com a capacidade de refletir e assimilar, em nossa nacionalidade, a civilização ocidental e os seus altos ideais.” (Viana, 2005, p. 179) Quanto aos demais elementos, Viana é categórico: “O negro e o índio, os seus mestiços, esses não nos podiam, na generalidade dos seus elementos, dar uma mentalidade capaz de exercer essa função superior.” (2005, p. 179) A miscigenação nesse ambiente demográfico hostil à civilização ganharia positividade na medida que dividia os mestiços entre superiores (fenotípica e psicologicamente próximos aos brancos) e inferiores (fenotípica e psicologicamente próximos aos não brancos) e empurrava os primeiros para junto da classe superior, que era racialmente definida. Como bem declara Viana: “os mulatos ou mamelucos, que vencem ou ascendem em nosso meio, [...] não vencem, nem ascendem como tais, isto é, como mestiços [...] só ascendem quando se transformam e perdem esses característicos, quando deixam de ser psicologicamente mestiços – porque se arianizam” (2005, p. 179). Já “Os mestiços inferiores [...] estes, sim, é que ficam dentro de seu caráter miscigênio. Na composição de nosso caráter coletivo entram, mas apenas como força repulsiva e perturbadora.” (2005, p. 179-180)

Vê-se pelo exposto que o racismo científico compreendeu a formação da nação brasileira ou a construção da identidade nacional do Brasil a partir da ótica da questão racial, identificando no quadro populacional do território um empecilho à formação da nação e elegendo a migração de europeus e sua miscigenação com o quadro demográfico autóctones como solução da problemática da inviabilidade da nação. Aqui, o caldeamento das raças é tanto uma estratégia de diluição dos estoques negros e indígenas a curto prazo quanto um apagamento dos próprios mestiços a longo prazo. O projeto de Brasil como nação branca é um discurso contra negros, índios, e, em última instância, contra os próprios mestiços, ainda que mobilize a mestiçagem para se viabilizar.

A concepção de Brasil exposta acima, que subsidiaram boa parte das políticas de migrações entre o século XIX e XX, foi derrotada por volta da terceira década do século passado. A Revolução de 30⁵, que pôs fim a República Velha, inaugurou um novo momento na história no país, que ficou marcado pelo esforço de centralização política, industrialização, organização do território (regionalização oficial e fundação do IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), criação de universidades, elaboração de leis trabalhistas. Um

⁵ A revolução de 30 foi um movimento político que derrubou a República Velha e colocou Getúlio Vargas no poder. Ficou marcada por inaugurar um novo capítulo da história brasileira ancorado por um forte impulso nacionalista centralizador

momento marcado pela renovação da reflexão sobre o passado, presente e futuro do Brasil, que aprofunda o olhar sobre a singularidade da formação social brasileira e, como não poderia deixar de ser, sobre a identidade nacional, uma problemática que, como se viu, arrastava-se desde o Império. No âmbito de tal atmosfera, destaca-se uma obra que bem sintetizou esse momento e esforço na história do país, *Casa Grande & Senzala*, livro do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre⁶, publicado em 1933. Trata-se de uma leitura da história do Brasil a partir da perspectiva cultural⁷, que vê a formação nacional a partir do encontro das raças branca, negra e indígena no ambiente americano. Um encontro entre desiguais (na perspectiva das relações de poder) perpassado por violência, conflitos, cooperação, dominação, exploração, miscigenação - consentida e forçada - que terminou por criar uma sociedade nova nos trópicos (Freyre, 2012).

Assim, a miscigenação, sempre pensada na dimensão cultural e racial, na interpretação freyriana, passa ser o local a partir de onde se interpreta a formação nacional, cujo conteúdo não é mais entendido como incompleto, mas pleno nos termos de sua própria constituição. Antes vista como elemento de degeneração (Nina), depois mobilizada como elemento de regeneração (Viana), posto que conduziria ao embranquecimento e, neste sentido, negaria a si mesmo em última instância, a miscigenação passa a ser assumida como altamente positiva e definidora da identidade brasileira. Os mestiços, filhos do encontro das três raças no ambiente tropical brasileiro, nesta formulação, são o eixo definidor da nacionalidade. Em tal interpretação não há elementos a se buscar no exterior para formação da nacionalidade, visto que tais elementos já se encontram no próprio solo brasileiro: as identidades intermediárias enumeradas por Antonil (2011).

Assim, o Brasil não é branco, nem negro, tampouco indígena, mas um país mestiço. Aliás, na sua dimensão racial e cultural. O que tornava a identidade nacional uma síntese de cultura e raça dos povos que formaram o Brasil. Essa forma de conceber a nação, as relações raciais iam na contramão não somente do ideário brasileiro. A eugenia e ideias racistas tinham ampla aceitação no cenário internacional, seja nos estados Unidos, seja na Europa. Em 1933, ano de publicação de *Casa Grande & Senzala*, Hitler chegou ao poder, e a Alemanha passou a ser governada pelo partido Nazista, cuja ideologia, ao se pautar na superioridade e pureza da raça ariana, provocou a morte de 6 milhões

⁶ A década de 30 e início da década de 40 do século XX ficou marcada pela publicação de três obras fundamentais sobre a interpretação do Brasil; *Casa Grande & Senzala*, Gilberto Freyre, 1933; *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda, 1936, e *Formação do Brasil Contemporâneo*, Caio Prado Júnior, 1942. As três obras sob enfoques distintos inovaram as interpretações sobre a formação social brasileira.

⁷ O grande objetivo intelectual de Freyre foi compreender, interpretar o Brasil. No âmbito de sua produção, que é vasta, três livros são basilares para o mapeamento desse esforço interpretativo: o já citado *Casa Grande & Senzala* (1933), *Sobrados e Mocambos* (1936) e *Ordem e Progresso* (1957).

de judeus. Isso para não adentrarmos no campo das outras vítimas.

O novo entendimento da identidade nacional impactou profundamente a imagem do Brasil no exterior e dos brasileiros sobre si e seu próprio país. Freyre, apesar de ferrenho crítico de Vargas, teve sua interpretação erigida à posição de visão oficial. Uma posição que, a partir do Estado, mas não somente dele, penetrou fundo no tecido social, a ponto de ganhar, apesar das tensões, tanto circulação nas distintas alas do espectro político quanto prolongamento até nos dias atuais. É neste contexto que se insere e faz todo sentido os versos do samba exaltação de Ari Barroso “Brasil, meu Brasil Brasileiro, meu mulato inzoneiro”, exposto na introdução do presente trabalho, já que essa forma de cantar o Brasil, antes impensável, denota uma mudança de paradigma: do branqueamento à miscigenação. Usando a música como território de cartografia da identidade brasileira, é possível mapear todo um conjunto de canções vinculada à exaltação da miscigenação ou dos grupos raciais formadores dos Brasil. É o caso do samba “O canto das três Raças”, de Clara Nunes, e da música “Etnia”, da banda Chico Science e Nação Zumbi, cujo início diz: “Somos todos juntos uma miscigenação”. A primeira música remete à década de 70; a segunda, à década de 90. Extrapolando para o campo da pintura, pode-se citar as telas “O Mestiço”, de Cândido Portinari, e “As Mulatas”, de Di Cavalcanti”⁸.

Mas talvez a forma mais pertinente de cartografar o impacto do paradigma da miscigenação é pôr, no quadro, a discussão da problemática militar. A partir da segunda metade do século XX, as Forças Armadas desenharam todo um projeto geopolítico de país, muito bem expresso, durante o Regime Militar (1964-1985), no lema “Brasil Grande Potência”, cujo ideário assenta-se na transformação das potencialidades geográficas em projeção de poder no cenário internacional. Para isso, tal projeto mobilizava elementos como dimensão espacial, posição geográfica, recursos naturais, capacidade industrial, tecnológica, científica, militar e, além disso, a ideia de coesão interna do país, que incluía, afora a liderança militar, a identidade nacional com base na miscigenação do quadro demográfico (Mattos, 1977). Meira Mattos, importante ideólogo do regime, consciente do imperativo da coesão nacional para qualquer projeto geopolítico, assinala: “O Brasil [...] já se integrou numa alma nacional. Temos unidade [...] e [...] aceitação de nossa amálgama racial [...]. No imenso subcontinente brasileiro [...], todos – brancos, negros, mulatos, cafuzos – vibram com a mesma intensidade diante de nossa bandeira e hino nacional [...]”. (Mattos, 1975, p. 86-87)

Avançando no mapeamento do paradigma da miscigenação, nada mais contraposto ao Regime Militar, mas convergente no relativo aos aspectos da identidade nacional, que Darcy Ribeiro (1922-1997). Esse antropólogo, ministro

⁸ Os dois quadros foram pintados no contexto de celebração da mestiçagem, o primeiro, O Mestiço, de Cândido Portinari (1903-1962), data de 1934; o segundo, “As Mulatas”, de Di Cavalcanti (1897-1976), data de 1962.

da Educação no Governo João Goulart, preso após o golpe de 64 e, posteriormente, exilado político, elaborou toda uma interpretação do Brasil bastante crítica a Freyre, mas vinculada a defesa da miscigenação. No seu entender, o sociólogo pernambucano pesou a tinta na representação da mestiçagem como despida de conflitos, escondendo assim o caráter não harmônico, violento do processo. O que não o impediu de ver a miscigenação como elemento estruturante da formação nacional, posto que a hibridização cultural e racial - por sua dimensão pujante - é o elemento singularizador do país (Ribeiro, 1995). Nesta perspectiva, o ex-ministro da educação faz todo um esforço de ver o país a partir de um quadro maior, a América Latina, propondo uma classificação dos países da região em que formações como o Brasil figuravam na condição de “povos novos” que “concerne àquelas populações oriundas do intercruzamento cultural de brancos com negros e com índios de nível tribal, sob a dominação dos primeiros”. (Ribeiro, 1986, p. 127) Tal formulação, melhor aprofundada em sua última obra, *O Povo Brasileiro: formação e sentido do Brasil*, garante que os brasileiros – com exceção dos indígenas isolados - formam uma única macro etnia nacional, “[...] constituindo-se assim um só povo incorporado em uma nação unificada, num Estado uniétnico.” (1995, p. 22) Todavia, o amálgama cultural e étnico, que foi poderoso para apagar as identidades brancas, negras, indígenas e mesmo borrar as fronteiras das diversas identidades mestiças, não eliminou as desigualdades sociais, que tanto beneficiam as elites, por sinal, menos misturadas do ponto de vista racial (Ribeiro, 1995). Assim, se o país quiser ser justo com seu povo, terá que enfrentar tais disparidades sociais, que, na visão de Darcy, são mais intransponíveis que as raciais. Aqui, há uma crítica direta ao discurso da democracia racial que advogava a não existência de racismo e desigualdade raciais em virtude da miscigenação. Uma ideologia que o Regime Militar referendou - a partir da obra de Freyre - durante seu período de vigência, dentre outros meios, suprimindo a informação cor/raça da coleta do censo de 1970¹⁰ (Nascimento, 1978).

Apesar da equalização da identidade nacional a partir da mestiçagem ter enorme adesão à direita e à esquerda, ela nunca foi unânime. Não foram poucos os que dentro do pensamento social brasileiro não aderiram a tal paradigma. Neste sentido, sua hegemonia, começou a ser desafiada de modo pontual a partir da década de 1950 e 1960. Um desafio que não parou de crescer nas décadas posteriores com a ações e críticas de setores dos movimentos sociais e acadêmicos. Independentemente de onde partem as apreciações, elas, unanimemente,

⁹ A tipologia de Darcy se baseava em três categorias: “povos novos” ao qual Colômbia, Venezuela, Cuba e Brasil, conforme dito acima, pertenciam; “ povos transplantados”, contemplando países como Argentina e Uruguai, cuja população é oriunda de maciças migrações de povos europeus; por fim, os “povos testemunhos”, que são aqueles países (Peru, Bolívia, Equador, México) cujos povos são substancialmente remanescentes das antigas civilizações andinas. (RIBEIRO, 1986)

¹⁰ A supressão da categoria cor/raça no censo de 1970 foi revertida no censo de 1980. Ver: <https://memoria.ibge.gov.br/historia-do-ibge/historico-dos-censos/censos-demograficos.html>

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

denunciam o caráter ideológico da miscigenação no mascaramento do racismo e desigualdades sociais com contornos raciais.

Nesse âmbito de discordância, Clóvis Moura, ainda na década de 50, em *Rebelião nas Senzalas*, 1954, faz toda uma crítica à obra freyriana, enfatizando, em sua análise, não o negro escravizado, mas o negro rebelde à escravidão, que por meio de fugas, insubordinações, rebeliões, morte aos senhores conquistam a liberdade. O quilombo, local de assentamento dos negros fugidos, colocam-se como elemento estrutural da formação do Brasil e contraposto à casa grande e à senzala. (Moura, 1988) Essa linha crítica é aprofundada por Florestan Fernandes, em *A Integração do Negro na Sociedade de Classe*, de 1964, ao defender que o capitalismo periférico brasileiro não integrou o negro em uma estrutura de classe. O preconceito, o racismo, as desigualdades econômicas dos descendentes dos escravizados em relação aos grupos brancos são uma característica ou marca profunda da sociedade brasileira. (Fernandes, 2021) Em tal entendimento, as interpretações que enfatizam a miscigenação mascaram aqueles elementos por enfatizarem um diagnóstico irrealista sobre o Brasil. Além de levar um elemento de divisão dos descendentes de africanos.

A interpretação de Florestan, que desafia o paradigma da miscigenação, de certa forma, é reforçada pelo Movimento Negro a partir da década de 70, cuja maior expressão é o trabalho de Abdias do Nascimento, *O Genocídio do Negro Brasileiro*. Nessa obra de 1977, há a defesa de que a miscigenação, como o próprio título do livro indica, é uma espécie de genocídio físico e cultural do negro no Brasil. Assim, a hibridização longe de integrar, democratizar as relações raciais, apaga, fragmenta, avilta e coloca o negro em um lugar marginal e no caminho do desaparecimento. Uma das marcas mais flagrantes de tal processo, na visão de Nascimento, é a existência de identidades intermediárias, pois tais identidades levam “os mulatos claros” a se definirem “como brancos; os negros” a se identificarem “como mulatos, pardos ou mestiços” ou ainda a usar “qualquer outro escapismo no vasto arsenal oferecido pela ideologia dominante” (Nascimento, 1978, p. 74-75). A tarefa que sai desse diagnóstico é combater a miscigenação e as identidades intermediárias, pois são justamente essas identidades mestiças que impedem, na visão de Abdias, o país ser reconhecido como a segunda nação negra do globo. Uma nação negra subjugada por uma minoria branca. Sendo assim, o Brasil não comporta um povo ou uma nação una, mas, no mínimo, uma nação branca e outra negra. A faixa do Movimento Negro, exibindo a frase “Miscigenação é Genocídio”, na Paulista, em novembro de 2017 tem a ver com essa interpretação.

A leitura de Abdias (1978) e dos demais autores citados, Florestan Fernandes, Clóvis Moura, pode ser chamada de paradigma da negritude por combater a diluição do negro na pretensa identidade nacional una. Um paradigma que

ganhou continuidade na figura de Kabengele Munanga, antropólogo congolês radicado no Brasil. Seu livro *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*, de 1999, avança na afirmação de uma identidade negra e é uma crítica direta a Darcy Ribeiro. Para Kabengele (1999), o autor de *O Povo Brasileiro*, ao defender a ideia de um Brasil uniétnico, retoma o ideal de branqueamento, visto que a afirmação da identidade brasileira mestiça não passaria de uma negação da negritude, um discurso - ainda que diga que não - contra os negros. Ou seja, Ribeiro (1995) é, apesar das diferenças, a perpetuação de Freyre. O pressuposto por trás da argumentação de Munanga (1999) é que o combate ao racismo brasileiro – ao este se disfarçar, por meio do universalismo, sob a alegação de que todos são iguais, permite a diluição das minorias em um todo nacional, o que, portanto – exige, como contraponto, a afirmação de um antirracismo diferencialista, logo que afirme as diferenças étnicas. No plano da cultura, isso se desdobra no combate à ideia de sincretismo ou síntese cultural. No plano racial, o desdobramento caminha no sentido de operar um deslocamento semântico do léxico negro, até então visto como sinônimo de preto, que passa englobar os mestiços. Isto é, uma nova proposta de classificação racial em que as identidades intermediárias dos pardos (mestiços), por sinal, a maior categoria censitária da população brasileira, é subsumida na identidade negra. (Munanga, 1999) O Brasil, assim, passa de país sincrético a multicultural; de uniétnico, mestiço a multirracial, de maioria mestiça a maioria negra.

As formulações do paradigma da negritude acumularam força de forma mais substancial, principalmente, a partir de 2000 a ponto de pressionar, pela ação de movimento sociais e setores da academia, o Estado brasileiro encampar um conjunto de políticas públicas, as quais exploraremos mais à frente. Por ora, mais adequado é pontuar que após percorrer o debate sobre a identidade brasileira, os quatro episódios narrados na introdução ganham todo sentido, uma vez que, umbilicalmente, estão vinculados à discussão, à disputa sobre o que é ser negro, branco, mestiço e brasileiro. Uma disputa que transcende o debate entre autores e adentra a outras instituições do tecido social. Mas para compreender isso melhor, passemos ao próximo tópico.

O Ensino de Geografia no Brasil

É sabido que os vínculos entre política e território ficaram tradicionalmente conhecidos como geopolítica, que não é outra coisa que disputas referenciadas no espaço, visando sua dominação material direta ou indireta (Costa, 2008). Menos tematizada, nessa tradição, são as contendas pela representação simbólica do espaço e, de certa forma, o que ele contém. Um veio inexplorado, mas que abre um leque de possibilidades para se abordar as disputas sobre a representação do

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

espaço e - por que não? - de seu quadro demográfico pela Geografia.

Uma formulação nesses termos permite colocar em pauta as identidades coletivas que, aliás, possuem, por essência, uma base demográfica, que pode ser de um território estatal, cuja existência foi, por muito tempo, a razão de ser da própria geopolítica. Consequentemente, delinea-se, assim, a possibilidade de pensar a identidade nacional - sentimentos de pertença e lealdade do quadro demográfico do território a um grupo comum, a nação - como um construto geopolítico prenhe de disputas, acomodações, embates.

Neste sentido, as distintas posições, correntes, visões existentes no âmbito da sociedade (corpo social) ou mesmo no âmbito do Estado (corpo político) sobre o que seria identidade nacional são representativas das distintas posições geopolíticas acerca da nação. Uma diversidade que é consequência, apesar de os discursos oficiais, em sua maioria, pregarem a homogeneidade nacional, do fato de que diferentes atores individuais e coletivos (tanto de dentro quanto de fora do Estado, quando de dentro, utilizando o Estado, quando de fora, buscando utilizá-lo) tiveram e têm distintas visões sobre a identidade do país. Uma pluralidade de posições que, metodologicamente, para ficar somente alguns exemplos, pode ser rastreada, mapeada a partir da literatura nacional, das artes em geral, da educação, do aparato militar.

Essa compreensão, em uma perspectiva mais particular, enquadra a discussão da identidade brasileira a partir de um enfoque geográfica que busca tanto cartografar as distintas concepções sobre a identidade do Brasil quanto as disputas entre elas. Assim sendo, a imagem do Brasil que se tem é uma construção geopolítica passível de ser rastreada, dentre outros meios, em expressões da cultura brasileira, entidades e instituições como, a escola, uma organização encarregada, por excelência, de formular uma visão de mundo e da sociedade em particular. No âmbito de tal instituição, a disciplina geográfica se configura como um campo de análise privilegiado para o rastreio da identidade nacional, posto que ela, dentre outras coisas, visa formar uma imagem do espaço mundial e nacional. Não foi gratuitamente que vários estudiosos apontam a geografia como fomentadora do discurso pátrio, estimuladora, por meio de seus conteúdos, do sentimento de pertencer a um território, um país, uma nação (Moraes, 2005; Silva, 2019; Escobar, 1996). Enfim, estimular uma identidade em comum.

Contudo, um vínculo entre ensino de geografia e identidade brasileira não ganha substância se não se faz uma sucinta apresentação da história de tal disciplina no país, por sinal, inserida dentro da história da educação brasileira.

Nesta perspectiva, antes de tudo é preciso dizer que a história da Geografia acadêmica no Brasil, ainda que cronologicamente diferente, guarda um percurso similar a dos países europeus: a antecedência em relação a geografia escolar. Como curso superior, ela se instalou na década de 30 do século XX, na

Universidade de São Paulo e na Universidade do Brasil (atualmente UFRJ), objetivando fornecer tanto professores para o universo escolar quanto geógrafos tecnicamente capacitados ao atendimento das demandas do governo no relativo à gestão do território. A necessidade de um profissional com nível superior denota, em demasia, a importância do campo geográfico para o programa político da Era Vargas, que, como sabemos, era nacionalista, logo preocupado com a questão da identidade nacional. A criação do IBGE, órgão federal encarregado pela coleta de estatísticas e informações sobre território, e a criação de uma política nacional de educação bem sinalizam isso.

Diferentemente, a geografia escolar remonta ao período imperial. Como disciplina foi instalada em 1837, na corte, Rio de Janeiro, mais especificamente, no Colégio Dom Pedro II. Uma instituição de ensino, fundada no mesmo ano, cujo objetivo, para além de buscar ser referência na educação primária, secundária dos filhos da elite imperial, vinculava-se a um projeto maior: a centralização política a partir da corte. Neste sentido a fundação do colégio estava ligada à criação de outras instituições, tais como o Arquivo Público Nacional e o Instituto Histórico e Geográfico. Esta última, o IHGB, - encarregado de fomentar o conhecimento do território e esboçar os contornos de uma história nacional - denota a necessidade imperiosa que o país, recém separado da metrópole europeia, tinha de demarcar sua diferença em relação ao cenário externo, o concerto das nações e, internamente, estabelecer orientações para a construção da própria representação nacional. Uma tarefa um tanto árdua, problemática dado a dimensão do território, a dispersão e heterogeneidade da população.

A elite, consciente de tais dificuldades e fiel aos seus objetivos, concebeu o IHGB tanto para ter congêneres nas províncias como para ter a tarefa de pensar os traços da nação a partir dos elementos da história e da geografia, visto que “[...] cada uma dessas matérias forneceria os dados imprescindíveis para a definição do quadro nacional em vias de esboço”, colocando-as assim como “[...] dois momentos de um mesmo processo, ao final do qual o quadro da Nação, na sua integralidade, em seus aspectos físicos e sociais, estaria delineado.” (Guimarães, 1988, p. 14)

Assim, a definição de identidade nacional, uma trama que articula educação, IHGB, ao ter que discorrer sobre a base física (o território) e a população (povo), dois elementos com os quais se constrói simbolicamente a nação, jogou relevância à disciplina geográfica, cujo conteúdo, para além da aula em si (discurso do professor) demandou (e demanda) a confecção de livros em que o currículo da disciplina se expressa. Com esse intuito, para uso do Colégio Dom Pedro II e demais escolas espalhadas pelas províncias, houve um substancial incentivo a confecção de livros didáticos, o que fez com que esse artefato escolar (em um sentido mais amplo, o conjunto dos livros das disciplinas escolares) viesse a ser “[...] o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que [apesar

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

de pequena, uma vez que a educação era para poucos] se estendia por todo o país.” (Bitencourt, 2008, p. 83) Em termos mais específicos, no período do Império, 42 livros didático de geografia foram publicados. (Carvalho, 2012)

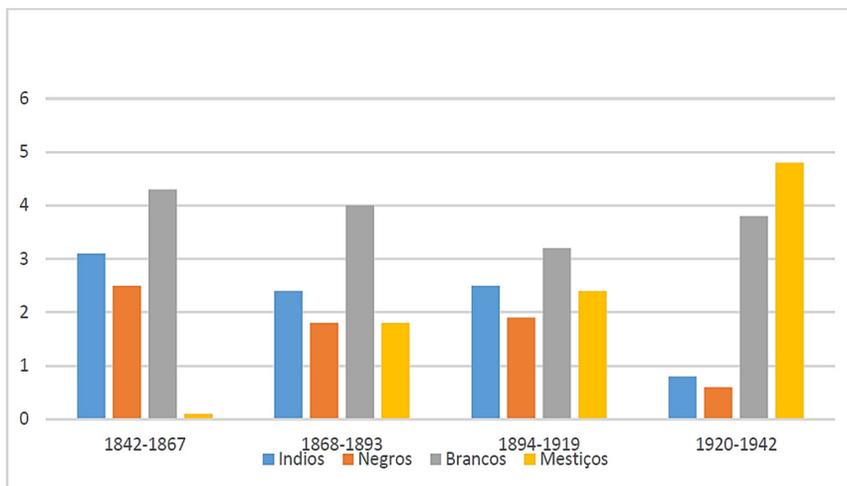
Uma demanda que não diminuiu com o passar do tempo. Desta forma, a questão da educação, do livro didático, do ensino de geografia, todas oriundas do Império, adensaram-se após o fim do regime monárquico e chegada do período republicano. A título de ilustração, “68 livros didáticos de geografia foram publicados” durante a República Velha. (Carvalho, 2012, p. 104) Intensificaram-se também, no período, o debate da identidade nacional, então permeado pelo discurso da migração, embranquecimento, arianização, puxados, dentre outras figuras, por Oliveira Viana, conforme vimos acima. Um debate ao qual o ensino de geografia não ficou alheio. Sobre isso, não são poucas as pesquisas a apontar os liames entre ensino de geografia e construção da ideia de nação (Silva, 2018, Escolar, 1996; Moraes, 200; Pereira, 2009).

No âmbito dessa discussão, um ponto que cabe destacar ou retornar é o Período Vargas (1930-1945), por ser, conforme vimos, um momento de inflexão na história do país, em virtude do esforço de modernização empreendido, cujos elementos mais interessantes para o presente debate são os relacionados à educação e à identidade nacional. No referente à nacionalidade, houve um combate aos discursos da arianização, freio da entrada de imigrantes e eleição do mestiço ou da mestiçagem como eixo da nacionalidade brasileira. O Samba Aquarela do Brasil, exposto na introdução, é fruto dessa conjuntura. Quanto ao ensino, há que se destacar que o Governo Vargas elegeu a educação como um dos vetores do projeto modernizador. Ancorado nisso, fundou o Ministério da Educação (vinculado, por sinal, ao da Saúde), o Conselho nacional de Educação, a partir daí organizou, centralizou as diretrizes da educação brasileira, que passou a incluir a obrigatoriedade do ensino (1º a 4º série). Além disso, criou o Instituto do livro (embrião do atual Programa Nacional do Livro Didático, PNLD), e normatizou, através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 a produção, importação e utilização dos livros didático. O artigo 20 do referido decreto-lei traz três alíneas que sintetizam bem os liames entre identidade nacional e ensino: “d) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira; e) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões; f) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras” (Brasil, Decreto/Lei, 1938, art, 20).

Conforme se ver, há toda uma preocupação do governo de combater a inviabilidade da nação brasileira a partir da questão racial. Para tanto, por um lado, busca usar a escola, a educação, os livros didáticos como veículo de luta contra os discursos que defendem a superioridade racial. Por outro, busca usar

os mesmos elementos para a promoção da identidade mestiça. Não é por menos que os livros didáticos de geografia entre 1842 e 1942 denotam uma crescente tematização em texto e imagens da figura do mestiço, principalmente entre os anos de 1920 e 1942 (Silva, 2018), conforme se pode constatar no gráfico abaixo.

Temas Raciais nos livros Didáticos de Geografia: 1842-1842



Fonte: Silva (2018).

Ainda que se possa dizer que o crescente tema da miscigenação denotada no gráfico é fruto do paradigma da arianização, uma vez que o arco temporal de análise do gráfico contempla o período de vigência do paradigma do branqueamento, não se pode negar o impacto da ideia de identidade nacional mestiça dos anos 30 nos livros didáticos. Possivelmente, a mesma pesquisa feita para anos posteriores a 1942 demonstraria a persistência crescente temática do mestiço, visto que a definição do Brasil do período Vargas se tornou a tônica oficial da interpretação da nação brasileira, uma concepção que entende a nacionalidade como a síntese entre brancos, negros e índios tendo os mestiços como elementos de ligação entre as três matrizes raciais. Uma concepção com força suficiente para se projetar no tempo, no espaço e ganhar forte aderência no tecido social. Sintomático disso é que o Censo de 1970, realizado em pleno regime militar, suprimiu a categoria cor de sua investigação. E no plano da cultura, a cantora Clara Nunes, à esquerda do regime, em 1976, gravou a música “O Samba das três raças”, cuja letra, apesar de ressaltar elementos de exploração e opressão na formação nacional, representava o país a partir das três matrizes étnicas formadora do Brasil.

Como estar bem posto que o paradigma miscigenação se perpetua no

tempo, cabe agora avançar para conjunturas mais recentes e averiguar como alguns mecanismos legislativos perpetrado pelo paradigma da negritude tencionam a força da imagem do Brasil mestiço e explorar as dimensões geopolíticas de tal tensionamento.

Legislação, Negritude e Identidade nacional

O entendimento do país a partir da negritude, como se viu, é um desafio ao paradigma da miscigenação, uma crítica radical à figura do mestiço como elemento de representação da nação. Nesta perspectiva, uma das frentes de combate à ideia de um Brasil miscigenado é, dentre outros meios, pela via do plano legislativo. O quadro normativo, a leis, elemento eminentemente vinculados à instituição estatal, configura-se aqui como um artifício de consolidação ou fabricação das identidades. Um dispositivo nada novo na história das instituições estatais, principalmente, do Estado brasileiro, posto que a instituição fabrica, cria identidade quando, por exemplo, recenseia sua população a partir de categorias censitárias. Neste contexto, um ponto de inflexão de avanço da negritude no quadro normativo do Estado brasileiro foi a aprovação da lei de cotas que estabeleceu vagas preferencias para preto, pardos e índios no ensino superior¹¹ a partir do diagnóstico de desigualdade raciais no sistema universitário brasileiro. Tal dispositivo legal, Lei N° 12.711, foi implementado em agosto de 2012, no primeiro Governo Dilma (2010-2014). No entanto, sua aprovação representa o coroamento de uma luta que remonta ao início dos anos 2000, quando algumas instituições de ensino superior estaduais adotaram o sistema de cotas no exame de seleção do acesso à universidade.

Nesse contexto, a UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e UNB (Universidade Nacional de Brasília) configuram-se como as duas primeiras instituições a aderirem a tal sistema em 2003, um número que, a partir das pressões do Movimento Negro e demais setores sociais, somente cresceu no decorrer do tempo a ponto de desembocar, pela força, na aprovação da referida lei federal como mecanismo de sistematização das ações afirmativas em âmbito nacional. O sistema de cotas, até então uma adesão “espontânea” pelas instituições uni-

¹¹ Em realidade, a referida lei desenha as cotas raciais a partir do âmbito da reserva das vagas para o ensino superior federal e técnico destinados os alunos proveniente de escola públicas, 50% das vagas ofertadas pelas universidades e institutos federais. Deste universo, metade é direcionada, nos termos dessa lei, aos jovens cuja famílias possuem renda *per capita* menor ou igual a 1,5 salário-mínimo; a outra metade fica para os jovens cuja renda familiar *per capita* excedem o corte salarial mencionado. É ainda do âmbito desse recorte social que as cotas raciais para pretos, pardos e índios saem, sendo que seu quantitativo é definido pela percentagem que tais grupos representam no conjunto da população geral da unidade da federação em que a instituição de ensino superior está localizada (Brasil, 2012).

versitárias, tornou-se, assim, uma obrigatoriedade.¹² Uma das consequências de uma política pública desse porte, para além de facilitar o acesso da população não branca ao ensino superior, é que ela obrigou a sociedade brasileira, a partir das instituições que adotaram o sistemas de ações afirmativas, a definir de forma mais rígida as fronteiras raciais. A princípio, o corpo da lei estabeleceu como critério de demarcação da população objeto de tal política apenas a autodeclaração racial dos candidatos que quisessem entrar ao ensino superior via ações afirmativas. Entretanto, como o número de fraudes - pessoas não pertencentes aos grupos raciais alvo (pretos, pardos e índios) declarando-se serem - foi grande, o que denota a porosidades das fronteiras raciais no Brasil, passou-se a exigir, para além da autodeclaração, que o candidato se submeta a uma banca de heteroidentificação, uma comissão da instituição superior ao qual o candidato concorre que visa confirmar os traços raciais dos postulantes às vagas.

Em sua versão mais radical, os críticos das cotas, de forma específica, atacaram o mecanismo da heteroidentificação por verem em tal instituição um regaste de elementos da política da África do Sul do Apartheid e da Alemanha de Hitler, uma vez que os dois países em suas dinâmicas de segregação racial recorreram aos tribunais raciais para identificarem quem era branco e não branco, demarcando assim, no caso do país africano, o branco do negro, o negro do mestiço e, no caso do país europeu, o branco nórdico do judeu (Magnoli, 2009). Por conseguinte, a heteroidentificação no Brasil se configura, nessa argumentação, como um mecanismo de racialização de uma sociedade que não é dada à racializações marcantes visto a flexibilidade das fronteiras raciais, decorrente do fenômeno da miscigenação, que de tão pujante torna a identidade racial, apesar de episódios de discriminação, um elemento não determinante no cotidiano da população, pelo menos em sua base. De forma mais ampla, os mesmos críticos atacam o sistema de cotas por defenderem que tal mecanismo não resolve as desigualdades de acesso ao ensino superior, já que elas têm cunho mais social que racial. Sendo assim, solução se encaminharia para um forte investimento na educação básica como forma de equalizar o acesso das classes populares (grupo ao qual pertence a maioria de pretos, pardo e indígenas) à Universidade. Além disso, argumentam, as ações afirmativas ferem o princípio da universalidade, já que o Estado escolhe deliberadamente um seguimento da população para dar prioridade no acesso ao serviço público. Um expoente da crítica às cotas raciais é Demétrio Magnoli. Seu livro *Uma Gota de Sangue*, lançado em 2009, é uma reprovação das ações afirmativas e, praticamente, a todo o conjunto do paradigma da negritude aplicado ao Brasil.

¹² A lei de cota, apesar de tornar obrigatória as ações afirmativas no sistema universitário, foi concebida com um mecanismo temporário, uma vez que previu, no corpo do texto da própria lei, sua revisão 10 anos após sua aprovação, prazo que venceu em 2022, mas por uma série de razões, dentre elas, a coincidência com o pleito eleitoral para o legislativo e executivo federal, foi estendido para 2023, ou seja, após as eleições.

Em seu entender, o sistema de ações afirmativas e outras leis do gênero, além de não resolverem os problemas que se propõem, resgatam a ideia de raça, algo que não existe e que tão mal fez a humanidade em sua história recente: genocídios perpetrados em nome da raça. (Magnoli, 2009)

Argumento muito diferente tem os defensores das ações afirmativas. Segundo, eles a racialização da sociedade brasileira já existe, o racismo já está instalado independente dos mecanismos legislativos, prova, disso são as desigualdades raciais que se expressam não somente no ensino superior, mas no conjunto da sociedade. As cotas são apenas um elemento paliativo de uma problemática muito maior: as desigualdades raciais que perpassam o conjunto da sociedade brasileira. Assim, a discriminação das ações afirmativas tem sentido positivo e não negativo, como na África do Sul e Alemanha Nazista, posto que visam combater as desigualdades e não as implementar. O âmago da questão é que as raças não existem no plano biológico, porém existem no plano social, reconhecê-las, portanto, é uma forma de combater o racismo e desigualdades raciais vias de políticas públicas adequadas. (Munanga, 1999)

Independentemente das críticas, via quadro legislativo, o paradigma da negritude avança a partir de uma perspectiva mais ampla no sentido de disputar a identidade brasileira com a lei N° 12.711 de 20 de julho de 2010, denominada também de Estatuto da Igualdade Racial. Um mecanismo legislativo de 65 artigos que faz o Estado tanto reconhecer as desigualdades raciais no Brasil quanto estipular uma série de princípios para o combate a tais desigualdades, como fica bem expresso no 1º artigo: “Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010, Disposições Preliminares). Para tanto, define por discriminação racial

[...] toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada” (Brasil, 2010, Disposições Preliminares).

E por desigualdade racial entende “toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica” (Brasil, 2010, Disposições Preliminares). Ancorado em tais marcos, o estatuto visa dá aos afetados pelas discriminações raciais o acesso em igualdade de condições o direito à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer, à liberdade de consciência

e religiosa, além do direito à terra, ao trabalho, aos meios de comunicação. Como mecanismo de operacionalização desses direitos, o regulamento instituiu o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SENAPIR), uma organização, a partir do Governo Federal, que busca articular estados e município na promoção de políticas públicas de inclusão racial.

Uma política de tal natureza, igualmente à lei de cotas, não se faz sem definir o público alvo. E é justamente nesse ponto que a dimensão mais estratégica (enfrentamento do paradigma da miscigenação) se sobressai, ou seja, quando o referido mecanismo legislativo identifica na coletividade objeto das discriminações, logo o grupo a ser beneficiado pelas políticas de igualdade, a população negra, a qual é definida pelo Estatuto como “[...] o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” (Brasil, 2010, Disposições Preliminares). Aqui, percebe-se que a subsunção, no texto da lei, dos pardos (mestiços) na categoria negro faz desaparecer o mestiço enquanto grupo autônomo e deixa o Brasil, em termos de maiorias estatísticas, dividido entre branco e negros, por sinal, com maioria negra visto que os dados do censo, para ficar somente no 2010, constatou-se que mais da metade da população (50,7%) é composta de 43,1% de pardos e 7,6% de pretos. (IBGE, 2010).

No contexto, outro elemento do ordenamento jurídico que não pode deixar de ser comentado é a lei 10.639¹³ que implantou a obrigatoriedade na educação básica brasileira do tema da “História e Cultura afro-brasileira”. Uma lei de janeiro de 2003, mas nem por isso menos importante no sentido de disputar uma identidade negra no Brasil, visto que ela coloca a ideia de uma cultura afro-brasileira, ou seja, a defesa do universo afro-brasileiro como algo separado e inconfundível com uma cultura geral brasileira, cuja defesa é um dos pilares do paradigma da miscigenação.

Assim, se, por um lado, a ressignificação do negro pelo estatuto da igualdade racial subsumiu o mestiço como categoria autônoma de identidade, levando a disputa para o campo estatístico; por outro lado, a lei 10.639 colocou o debate no campo da cultura, demarcando a cultura afro no âmbito da cultura brasileira. Afirmando, em ambas as operações, o paradigma da negritude, que por, em última instância, envolver, como os outros paradigmas, a população, sua repre-

¹³ Como se disse, no âmbito do presente trabalho, a discussão dos indígenas ficou marginalizada, porém não tem como problematizar a lei Nº 10.639, que estabelece a obriga a educação básica discutir o tema de História e Cultura afro-brasileira, sem mencionar a Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008. Esta é um complemento da primeira e estabelece no currículo escolar o ensino do tema da contribuição dos povos originários na formação do Brasil. Em suma, uma lei adicional que demonstra o quadro complexo da formação brasileira, que não pode se resumir a interação entre negros e brancos e os possíveis mestiços advindo dessas interações.

sentação e identidade no quadro do território, ganha todo um valor geopolítico.¹⁴ Mostrar o quanto essa dimensão geopolítica respinga na educação em termos mais recentes é o objetivo do próximo tópico.

A Geografia, o BNCC e a identidade brasileira

As mudanças ocorridas na dinâmica social no primeiro quartel do século XXI levaram a um debate sobre a necessidade de a educação se adequar aos novos tempos. No Brasil isso desembocou na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma resolução, aprovada pelo Governo Temer (2016-2018) em dezembro de 2017 e com previsão de implantação para o ano de 2022, que buscou compor parâmetros mínimos para a educação básica no país. Uma proposta ampla com impacto no ensino infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. O texto final, apesar de aprovado, foi bastante criticado por setores da educação, visto a dificuldade de implementação, “visão fragmentada do desenvolvimento humano” e, dentre outras coisas, o rompimento com a tradição das disciplinas, agora chamadas de componentes curriculares. Nesse contexto, uma das mudanças que mais chamaram a atenção, relativa ao ensino médio, foi a possibilidade de os alunos egerem o percurso de sua formação, ou seja, escolherem as disciplinas a serem cursadas. O que significa que os componentes curriculares tradicionais perderam espaço para outros campos do conhecimento, que, alegam os defensores, estão mais atinentes com a realidade cotidiana dos discentes. Nas outras etapas da educação a flexibilidade inexistente.

O pressuposto mais geral que ancora a BNCC é a ideia de um conjunto de competências gerais que o aluno tem que desenvolver em grau crescente ao longo da educação básica a partir da aquisição crescente de um conjunto de habilidades. Quanto ao primeiro elemento, competência, a BNCC entende 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) No relativo ao segundo, habilidade, o entendimento diz respeito às “[...] aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (Brasil, 2018, p.29)

Composto de 595 páginas, o documento em questão se estrutura em 5

¹⁴ Ainda sobre os povos originários, a discussão do Movimento Negro no âmbito da identidade brasileira como dotado de uma ótica geopolítica obriga dizer que a visão, interpretação e defesa de uma identidade indígena do e no Brasil se configura em uma outra interpretação geopolítica do país que passa por definir o que é ser índio ontem e hoje no âmbito do território nacional, uma interpretação minoritária, mas que, por sinal, vem ganhando força nos últimos tempos, e que, obrigatoriamente, os próximos trabalhos buscarão integrar no quadro analítico das outras interpretações geopolíticas da formação social brasileira: Brasil branco, Brasil Negro e Brasil Mestiço.

partes: Introdução, Estrutura da BNCC, Etapas do Ensino Infantil, Etapas do Ensino Fundamental, Etapas do Ensino Médio. Um tamanho considerável que, tendo em conta o escopo do presente trabalho se restringir à Geografia, obriga, metodologicamente, o recorte analítico focado nos pontos do documento relativos às propostas do Ensino Fundamental, justamente por ser a etapa da educação básica que mantém o referido componente curricular como obrigatório em seus 9 anos consecutivos, que são divididos, aliás, em duas fases: anos iniciais, 1º ao 5º, e anos finais, 6º ao 9º.

Em um nível maior de detalhamento, o Ensino fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências, ciências humanas, ensino religiosos), que abrigam nove componentes curriculares. No caso particular da Geografia, ela está abrigada na área do conhecimento Ciências Humana, junto com a história, e, conforme diz o texto da BNCC, foi pensada para “desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza.” (Brasil, 2018, p.360) Para tanto, busca estimular o desenvolvimento intelectual, mobilizando 7 princípios: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização, ordem. Como a apreensão do mundo a partir da perspectiva espacial vai além da mera descrição, pois visa a explicação dos fenômenos, a BNCC delineia que o aprendizado do aluno tem que ser baseado na apreensão crescente dos conceitos da Geografia: espaço, território, lugar, região, natureza, paisagem. Tais ferramentas, afirma o documentos, “[...] permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica.” (Brasil, 2018, p. 361)

A apreensão dos princípios, conceitos, fundamentais para a leitura da realidade, ancora-se na estratégia de dividir o componente curricular geografia em torno de cinco eixos de discussão ou unidade temáticas, que se repetem ao longo dos 9 anos do Ensino Fundamental: 1 o sujeito e seu lugar no mundo, 2 Conexões e escalas, 3 Mundo do trabalho, 4 Forma de representação e pensamento espacial, 5 Natureza ambiente e qualidade de vida. Cada uma dessas unidades temáticas se articula, por sua vez, com objetos do conhecimento (conteúdos), que buscam fomentar o desenvolvimento de habilidades específicas, que visam, por fim, a aquisição de um conjunto de 7 competência geográficas.¹⁵

¹⁵ São elas: “1, Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas; 2, Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história; 3, Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem;

Assim, no jogo entre unidade temática, conteúdos, habilidades e competências, o componente curricular da geografia busca fazer o discente problematizar a realidade geográfica em sua dimensão humana e natural, vendo o espaço como uma produção histórica, que vai da escala local ao mundial. Uma perspectiva ampla que obriga fazer outro recorte metodológico. Por conseguinte, tendo em consideração os objetivos do trabalho, já delineados, o foco de análise fechar-se-á naqueles pontos do BNCC de geografia que tangenciam ou subsidiam a discussão da identidade brasileira. Neste sentido, as partes mais atinentes se concentram nos eixos temáticos 1, O sujeito e seu lugar no mundo e 2, Conexões e Escalas. Quanto as séries ou anos, o cerne da discussão alusivo ao tema está distribuído entre o 2º e 7º ano, uma vez que, no 1º ano, não há nada que possa identificar ou remeter a questão da nacionalidade. Já o 8º e 9º, inseridos nos anos Finais do Ensino Fundamental, as escalas de análise concentram no espaço mundial, logo tiram de foco o espaço, local, regional e nacional brasileiro.

Feito esse enquadramento, resta, sem rodeios, explorar o que essas unidades temáticas nas referidas séries articulam, subsidiam o debate da identidade brasileira. Assim, na 2ª série, sobressaem-se, no âmbito da unidade temática 1 (Os Sujeitos e seu lugar no Mundo), os objetivos “Convivência e interações entre pessoas na comunidade”, que buscam promover as habilidades de “Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive; comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.” (Brasil, 2018, p. 372-373) Na série subsequente, 3ª, ainda no âmbito da unidade temática 1, o destaque cai sobre objeto do conhecimento “A cidade e o campo: aproximações e diferenças”, que se vincula às habilidades de “Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo; Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens” e “Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.” (Brasil, 2018, p.374-375)

Já na 4ª série, aparecem os objetos do conhecimento “Territórios e diversidade cultural”, “Processos migratórios”, “Território étnicos culturais”. Estes três

4, Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas; 5, Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia; 6, Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza; 7, Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.” (Brasil, 2018, p. 366).

conteúdos, distribuídos no âmbito das unidades temáticas 1 (sujeito e seu lugar no mundo) e 2 (conexões e escala), têm como foco desenvolver as habilidades de

Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira; Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira; Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios (Brasil, 2018, p. 376-377).

Por fim, na última série dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 5º ano, destacam-se os conteúdos: “Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais” e “dinâmica populacional”, abrigados na unidade temática 1, que têm como foco desenvolver as habilidades de “Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura” e, além disso, “Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios” (Brasil, 2018, p. 378-379)

Vê-se que, no âmbito do recorte estabelecido, 4 últimos anos da Fase do Ensino Fundamental I, há uma apresentação em termos de conteúdos e habilidades de questões relacionadas à dinâmicas sociais que tocam as diferenças, as identidades, as interações culturais, raciais nos recortes escalar do bairro, da cidade, do campo, da unidade da federação e, por fim, marginalmente, do Brasil. O discente é estimulado a percepção de que o espaço geográfico em tais recortes é perpassado por diferenças, inseridas de forma desigual na dinâmica social. Neste sentido, infere-se que as identidades são fruto das relações das pessoas, da relação os grupos entre si e com o próprio espaço, já que o espaço enquanto produto histórico, malgrado sua dinâmica natural, expressa elementos da identidade ou das identidades na paisagem, no território, no lugar, no estado e, marginalmente, no Brasil.

Nas séries subsequentes, já âmbito dos anos Finais do Ensino Fundamental, há uma complexificação dos problemas relativos à produção do espaço. Ao discente, é cobrado que “ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder...” (Brasil, 2018, p. 381) Assim, a meta, em termo escalar, nesta fase, é fazer o aluno o “[...] olhar para a relação do

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo” (Brasil, 2018, p. 362).

Avançando a análise, na 6^o série, o destaque vai para o objeto do conhecimento “A identidade sociocultural”, que se assenta na unidade temática 1 (sujeito e seu lugar no mundo) e que procura o desenvolvimento da habilidade de “Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários” (Brasil, 2018, p. 385). Por fim, no 7^o ano, os conteúdos “ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil”, “Formação Territorial do Brasil” e “características da população brasileira”, todos assentados nas unidades temáticas 1 e 2, (respectivamente, sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escala) ampliam-se para uma escala de análise maior. Neste sentido, os referidos conteúdos focam no desenvolvimento das habilidades de

Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil; Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas; Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades [e] Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras. (Brasil, 2018, p. 387).

Uma análise das 2 primeiras séries do Ensino Fundamental, anos finais, constata que a complexidade das discussões cresce, assim como cresce o recorte escalar, que recai, principalmente, no 7^o ano, sobre o Brasil. Há uma valorização em discutir a formação territorial brasileira e a população (em suas características culturais e raciais) que deu sustentação ao processo de formação do país. O 7^o ano, desta forma, representa a culminância do processo de apresentação geográfica do Brasil que começou no 2^o ano do Ensino Fundamental I, discutindo as populações em seus caracteres raciais e culturais que formaram o bairro, avançando, nas séries subsequentes, para a cidade, o campo, a unidade da federação, as regiões até culminar, como se viu, na escala brasileira como um todo. Uma análise que coloca a questão: qual a identidade brasileira se extrai do componente curricular geografia no BNCC? Tendo em consideração, o histórico papel estratégico da Geografia na discussão da identidade e como tão bem coloca o próprio BNCC “[...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade” que se expressa, dentre outras formas “na compreensão perceptiva da paisagem [...] nas relações com os lugares vividos; nos costumes [...]; na identidade cultural;

e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças” (Brasil, 2018, p. 359), pode-se dizer que, na perspectiva do referido documento educacional, a identidade brasileira é formada por uma diversidade de povos que se expressam por múltiplas culturas consubstanciadas na identidade indígena, afrodescendente, euro-brasileira, ásiobrasileira, sem falar nas identidades dos povos tradicionais dos quais se pode citar os quilombolas, povos da floresta, caiçaras, etc. O Brasil, nesses termos, é um espaço geopolítico que abriga uma heterogeneidade de povos que diferenciam pela etnia e cultura, o que acaba por conferir como traço marcante da identidade nacional a multirraciedade e multiculturalismo. Uma lógica da valorização da fragmentação e da diferença que quebra a perspectiva de ver a população brasileira como expressão de um povo brasileiro, uma nação brasileira uma ou, melhor ainda, um Brasil mestiço. Sintomático disso é, em nenhum momento do referido documento analisado, a palavra mestiço, mestiçagem (tanto racial quanto cultural) ou qualquer outro termo que se refira a tal fenômeno, aparece. Ainda que se possa dizer que, no âmbito da BNCC/Geografia, Ensino Fundamental, a palavra negro, preto, e suas definições inexistem, não se pode negar que elas marquem presença por meio da terminologia afro-brasileiros, um termo que unilateraliza a origem ou descendência dos mestiços. Neste sentido, impera a lógica de fazer com que o discente identifique as diferenças, reconheça a “diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais” sem, contudo, fazer referência à figura do mestiço, ou seja, o elimina da paisagem do território brasileiro.

Nestes termos, não é preciso esforço para constatar que a identidade brasileira contida na BCC de Geografia está afinada, em sua tônica geral, com o paradigma da negritude, uma interpretação que tira a autonomia do grupo pardo (Estatuto da Igualdade Racial), subsumindo-o no grupo dos negros, portanto, avançando sobre o paradigma da miscigenação. O que acaba por conformar discursivamente um país multirracial e multicultural, composto majoritariamente - para além das minorias de indígenas, ciganos quilombolas e outras populações tradicionais - por duas grandes etnias ou povos: os brancos (euro descendente) e os negros (afrodescendentes). Uma operação que, à luz dos números do censo brasileiro de 2010 - 50,7 % de negros (43,1% de pardos e 7,6% de pretos) e 47,51 % brancos (IBGE, 2010) - se enquadra como um cálculo estratégico que, ao somar pardos e pretos como negros, confere a população afrodescendente o maior grupo populacional do país. Uma operação, há que de se reconhecer, de forte teor geopolítico que aponta o Brasil como um espaço perpassado pela existência de uma enorme nação negra subordinadas aos ditames do Estado de uma nação minoritária branca. Aliás, é esse cálculo que embasa a afirmativa de colocar o Brasil como “o maior país negro fora da África”.

Considerações Finais

A partir da Geografia, buscou-se compreender as disputas em torno da identidade brasileira, tendo como eixo privilegiado de análise o ensino de geografia sob a lógica da geopolítica. Verificou-se que o Brasil, em decorrência de sua formação histórica, encontrou e encontra uma dificuldade para se definir como nação e que a busca de tal definição envolve disputas que podem ser matizadas em três posições: o Brasil branco, o Brasil mestiço e o Brasil Negro. Posições que, por envolverem identidades vinculadas à dinâmicas de poder e referenciadas no espaço, têm enorme dimensão geopolítica com potencial de disputas.

Neste âmbito, a primeira posição, o Brasil branco, foi hegemônica entre o final do século XIX e primeiro quartel do século seguinte. Entendia que o país precisava se arianizar para completar ou construir sua identidade. Aqui o norte da identidade nacional estava apontado para a Europa. A segunda posição, o Brasil mestiço, derrotou a primeira a partir da década de 30 do século XX e se tornou, praticamente, a interpretação oficial da identidade brasileira, impactando profundamente toda a produção cultural. O Brasil, nessa leitura, singularizava-se positivamente no mundo por ser resultado do caldo cultural e racial que formou o país, ou seja, um povo novo formado a partir de três matrizes raciais e culturais. Essa nova concepção, apesar da enorme penetração social, recebeu críticas por fomentar, dentre outras coisas, a ideologia da democracia racial, que propugnava a não existência de racismo no Brasil visto a ocorrência da miscigenação inter-racial. A terceira posição, desde a década 70, a princípio de forma pontual, depois, de forma mais contundente, desafia a segunda por meio de uma estratégia que valoriza a afirmação da identidade negra. Se o paradigma da miscigenação conclama a integração cultural e racial no caldo da hibridização, o paradigma desafiante advoga a afirmação de uma identidade afro e, mais, a diluição dos mestiços no âmbito da identidade negra. Neste sentido, ao buscar diluir, arrancar os mestiços da paisagem social, o paradigma da negritude, apesar de evocar a multirracialidade e multiculturalismo, faz o Brasil ser formado, basicamente, de duas raças ou grupos étnicos-raciais: negros e brancos. Uma operação estratégica de cunho geopolítico que ganha força, dentre outros meios, com a lei N° 12.288 de 2010, Estatuto da Igualdade Racial e outros mecanismos legislativos, que, ao reconhecer como população negra brasileira a somatória dos pretos e pardos, confere aos negros a maioria estatística do país.

Na disputa pelo padrão identitário do país, historicamente, a disciplina geográfica, por mobilizar o discurso do território e população, elementos basilares para a construção nacional, colocou-se como *locus* importante por ser veículo difusor e fomentador da ideia de nacionalidade, logo inclusa no campo das disputas sobre a identidade. Uma dinâmica histórica que se confirma, no documen-

to BNCC/Geografia, dentre outras maneiras, pela concepção da identidade, em seus contornos gerais, pautar-se pelo viés da construção social que envolve grupos sociais, suas relações entre si, com os outros, com o espaço e, nessa lógica, eliminar por meio do discurso geográfico o mestiço, a mestiçagem do território, da paisagem brasileira.

Portanto, ainda que não se tenha analisado a real penetração da 3ª posição identitária, o Brasil negro, na disciplina em questão, já que a opção metodológica foi ler documento normativo recentes (BNCC) que orientam de forma ampla o ensino de geografia, pode-se constatar sinalizações de mudança do paradigma identitário brasileiro no discurso geográfico. O que demanda o mapeamento da extensão dessa nova posição identitária em outras dimensões do componente curricular em questão, como os livros didáticos de geografia. Uma justificativa e tanto para futuras pesquisas. Mas que por ora cabe apenas frisar o potencial de compreensão da construção da identidade nacional, suas disputas e seus vínculos com a educação sob a lógica da geopolítica. Uma ótica geográfica a qual o presente trabalho, apesar das limitações, buscou lançar alguns singelos delineamentos.

Referências

ANTONIL, João André. *Cultura e Opulência no Brasil*. Brasília, Senado Federal, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 jun. 2004, Seção I, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 25 mar 2023.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 jul. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/07/2010&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=144>. Acesso em: 15 mar 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática, a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial União*, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/leis_10/leis10639.htm.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 24 abr 2023.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938*. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-e.html#:~:text=1%-C2%BA%20%C3%89%20livre%2C%20no%20pa%C3%ADs,disciplinas%20constantes%20dos%20programas%20escolares>. Acesso em 30 de abr 2023

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 17 de fev 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Disciplinas escolares: História e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de; e RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil*. Bragança Paulista: EdUSF, 2003.

CARVALHO, Naiemer Ribeiro de. *Geographia do Brazil: a construção da nação nos livros didáticos de geografia da primeira república*. Dissertação Mestrado, UFMG, Instituto de Geociências, Belo Horizonte, 2012.

CHALHOUN, Sidney. *A Força da Escravidão: ilegalidade e costume no Brasil Oitocentista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COSTA, Wanderley Messias da. *Geografia e Geopolítica: discursos sobre o território e o poder*. São Paulo: Edusp, 2008.

ESCOLAR, Marcelo. *Crítica do Discurso Geográfico*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

FERNANDES, Florestan. *A Integração dos Negros no Mundo do Branco*. São Paulo: Contracorrente, 2021.

FLORENTINO, Manolo. *Em Costas Negras: uma História do Tráfico de Escravos entre a África e o Rio de Janeiro (século os XVIII e XIX)*. São Paulo: UNESP, 2014.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. São Paulo: Editora Global, 2012.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização no Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico e o Projeto de História Nacional. *Estudos Histórico*, Rio de Janeiro, v.1, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=10503&t=destaques>. Acesso em: 05 de junho. 2023.

LESSER, Jeffrey. *A Invenção da Brasilidade: identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração*. São Paulo, UNESP, 2015.

MAGNOLI, Demétrio. *Uma Gota de Sangue: história do Pensamento Racial*. São Paulo: Contexto, 2009

MATTOS, Carlos Meira. *A Geopolítica e as Projeções de Poder*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

- MATTOS, Carlos Meira. *Brasil, Geopolítica e Destino*. Rio de Janeiro, RJ: Biblioteca do Exército, 1975.
- MORAIS, Antônio Carlos Robert de. *Ideologias Geográficas: espaço, cultura e política no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2005.
- MOURA, Clóvis. *A Rebelião das Senzalas*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1988.
- MOURA, Wagner. *Roda Viva*. São Paulo: Rede Cultura, 17 de janeiro, 2019. Programa de TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FvOO-3Gysd7Q&pp=ygUid2FnbmVyIG1vdXJhIHJvZGEgdml2YSBtYXJpZ2h1bGxhIA%3D%3D>
- MUNANGA, Kabenguele. *Rediscutindo a mestiçagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- PEREIRA, Raquel Maria do Amaral. *Da Geografia que se Ensina à Gênese da Geografia Moderna*. Florianópolis, SC, UFSC, 2009.
- PRADO, Caio Jr. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- RIBEIRO, Darcy. *América Latina: a Pátria Grandes*. Brasília: UNB, 1986.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. *Os Africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. *Nem Preto nem Branco, muito pelo Contrário*. Rio de Janeiro: Claro Enigma, 2013.
- SILVA, Maria Edney Ferreira da. *A Construção da Identidade Nacional no livro de Didático Geografia: 1842-1945*. Tese de Doutorado, DG/USP, São Paulo, 2018.
- SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. In. *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.*, Belém, v. 7, n. 3, p. 745-760, set-dez. 2012.
- VIANA, Francisco José de Oliveira. *Populações Meridionais*. Brasília: Senado Federal, 2005.
- VIANA, Francisco José de Oliveira. *Raça e Assimilação*. São Paulo: Nacional, 1934.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

GEOGRAFIA COMO CONHECIMENTO PODEROSO NO CURRÍCULO BRASILEIRO E OS FUNDAMENTOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

Sonia Maria Vanzella Castellar
Carolina Machado Rocha Busch Pereira

Introdução

O objetivo desse artigo é destacar de que modo a Geografia e seu estatuto epistemológico (Santos, 1996) foram organizados no currículo da Educação Básica no Brasil, a fim de resgatar os fundamentos basilares da ciência geográfica. Este movimento foi orientado pela necessidade de garantir o acesso ao conhecimento geográfico e suas representações fundamentais na educação básica.

A tese central deste artigo é apresentar a força que o campo epistemológico da ciência geográfica tem para o ensino, assim como revelar a importância que os fundamentos teórico-metodológicos possuem para compreender as diferentes dinâmicas das sociedades em um mundo com constantes transformações e contextualizar a BNCC como política de Estado para atender a equidade e a igualdade de acesso ao conhecimento geográfico.

O Brasil passou a ter uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica após 2018, portanto, é importante destacar logo de saída que tornar a Geografia uma disciplina relevante neste movimento de elaboração do documento nacional foi um processo árduo e com muitas disputas que ocorreu durante todo o período de elaboração da BNCC (2015-2018), o documento passou por três versões e audiências públicas, além dos processos de sugestões da sociedade civil e discutida em um seminário, realizado em São Paulo, com pesquisadores de várias universidades e o grupo redatores. Para nós o que estava em disputa eram as concepções de natureza epistemológica da Geografia, muito mais do que as teorias do currículo.

Visávamos, naquele contexto, oferecer um universo vocabular que identificasse a Geografia e que poderia servir de referência para os professores da educação básica. O vocabulário geográfico é compreendido enquanto um conjunto de termos (redes de categorias e conceitos) que podem ser articulados em práticas pedagógicas, planos e projetos de ensino, percursos de aprendizagem, adequando-os às realidades de cada Estado, região ou município do país. Enten-

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

díamos, portanto, que tornar a Geografia um conhecimento poderoso deveria ser um princípio necessário de se ter, uma premissa para os professores e escolas, respeitando suas diversidades e realidades locais, mas assegurando um estatuto epistemológico que pusesse ao centro o acervo próprio da Geografia, suas categorias, princípios e linguagem (a cartografia).

Contexto da política educacional no Brasil

O projeto de construir um currículo nacional para todo o Brasil não é recente, começou a ser gestado na Constituição de 1988 e teve um segundo momento de fortalecimento com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. O Brasil é um país federativo que se encontra em sua sétima constituição (Carlotto, 2017).

A organização do governo no Brasil é realizada a partir de três níveis previstos na Constituição: a união, o estado e o município.

O dever do Estado brasileiro com a educação se efetiva, segundo o artigo 208 da Constituição (Brasil, 1988), mediante a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. O objetivo da Base Nacional Curricular é dar referências nacionais, a partir dos quais serão fixados conteúdos mínimos para a educação básica, de maneira a assegurar formação comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. É a partir deste artigo constitucional que se prevê no Brasil, desde 1988, a consolidação de um currículo nacional, em outros termos a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, que prevê os conteúdos mínimos para a educação básica.

Os documentos normativos da educação brasileira, posteriores a Constituição Federal, também asseguraram o currículo nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/1996) que previa no artigo 9 a necessidade de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. (Brasil, 1996)

O Plano Nacional de Educação que determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira para o período de 2014 a 2024, menciona a necessidade de ampliação da qualidade da educação brasileira e como estratégia a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada ano da educação básica, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Na ausência de um currículo nacional, o governo brasileiro elaborou na década de 1990 Parâmetros Curriculares Nacionais, que a partir de 1996 passou a ser referência para orientar os currículos estaduais e em grande medida orientaram os sistemas de avaliação e nortearam os currículos escolares dos estados e municípios.

A década de 1990 é marcada no Brasil pela consolidação dos sistemas de avaliação educacional, quando inúmeras iniciativas deram forma a um sistema eficiente e robusto de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. Alguns dos sistemas criados nesse período: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Cursos – ENC, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

Ainda em 1997 inicia-se a avaliação dos livros didáticos com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o intuito de melhorar a qualidade da educação e, também, consolidar a proposta dos PCNs. Durante quase 20 anos, os PCNs, foram a base das estruturas curriculares dos Estados brasileiros e, conseqüentemente, dos editais que selecionavam as equipes avaliadoras, as normas e os critérios de eliminação dos livros didáticos. Este programa consiste numa compra governamental de livros didáticos que são distribuídos gratuitamente para os estudantes das escolas públicas de ensino fundamental de todo o país.

O que era ensinado nos livros didáticos nem sempre encontravam correspondência com os sistemas de avaliação, e além desse problema, que em si já é bastante sério e complexo, tivemos outro problema que foi o aumento da desigualdade de acesso ao conhecimento escolar entre as escolas públicas e privadas, e o acesso ao ensino superior (Guimarães, 2005; Libâneo, 2016; Saviani, 2008). Não obstante, as escolas privadas foram com muito mais celeridade adequando-se aos sistemas de avaliação e produzindo seus currículos a partir das avaliações nacionais. Portanto identificou-se que a ausência da Base Nacional Comum Curricular poderia aprofundar ainda mais as desigualdades no acesso ao conhecimento no país, visto que nem todos os jovens e crianças teriam a garantia de um currículo comprometido com a qualidade, equidade e o desenvolvimento de habilidades fundamentais. Busca-se, reafirmar o compromisso da escola em sua tarefa de promover a ultrapassagem do conhecimento local dos estudantes, mediante o oferecimento de um conjunto de saberes que sejam capazes de lhes possibilitar outras formas de ver o mundo e de conhecer sua natureza e contradições. (Stefenon & Castellar, 2021)

Considerando o marco regulatório da política educacional brasileira, a BNCC deve ser um documento para um país que busca preservar heterogeneidades regionais e locais, mas também contribuir para a diminuição das inúmeras

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

desigualdades territoriais para assegurar a equidade. Constituiu-se então um pacto político entre diferentes entes na busca de igualdade e solidariedade preservando as especificidades de cada lugar de maneira democrática, assegurando identidade única ao documento que é elaborado pelos estados e municípios.

O percurso da BNCC

A BNCC teve três versões, tendo sido iniciada em 2015/ 2016 e finalizada em 2018. O processo de construção contou com seminários sobre teoria do currículo, organização e estrutura do currículo, audiências públicas e consultas em plataformas on-line.

O processo foi permeado por muitos conflitos políticos, trocas de ministros, equipes de área e principalmente, o processo foi marcado por um golpe do Congresso Nacional na democracia com a troca da presidenta Dilma Russef. A reforma do ensino médio no Brasil foi sendo elaborada desde 2016 durante o governo ilegítimo Temer, em um contexto de golpe político-jurídico-midiático¹ de Estado e em consonância com a Proposta de Emenda à Constituição n° 55 (PEC 55), que implantou o congelamento do investimento na área social por 20 anos a partir de 2017, com impactos na saúde e na educação, retirando do Estado a responsabilidade pela garantia dos direitos sociais. Nesta conjuntura, a reforma do ensino médio foi imposta de forma autoritária por meio de Medida Provisória.

Em um contexto político conturbado, o projeto de elaboração de um currículo norteador para a educação brasileira, empreendido pelo Estado (e não por um governo), teve três versões ao longo de quatro anos e passaram pelo Ministério da Educação, seis diferentes ministros, tendo sido concluído com a homologação do documento no Conselho Nacional de Educação em 2018 (Brasil, 2018).

Durante o processo de elaboração da BNCC uma questão fundamental foi apresentar no documento a relevância da Geografia no currículo da educação básica a partir dos fundamentos basilares do estatuto epistemológico da ciência geográfica e não a partir de correntes teóricas, isto porque a corrente teórica-metodológica não é o estatuto epistemológico da Geografia. Os fundamentos da ciência geográfica é que formam o estatuto e estes podem ser trabalhados e operados por diferentes correntes. Dedicar-se a uma Geografia marxista, positivista ou fenomenológica (para citar apenas essas três correntes) não deveria alterar o estatuto científico. Em outras palavras o objetivo de resgatar os fundamentos basilares da ciência geográfica não foi apenas para reafirmar o uma leitura geográfica de mundo, mas principalmente dar centralidade ao que de fato tem importância e é imutável, que são os princípios, categorias e conceitos do raciocínio geográfico.

¹ Termo utilizado por Jessé Souza, para maior aprofundamento consultar: SOUZA, J. A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

Em que pese esse debate sobre os fundamentos do estatuto geográfico não seja algo novo (Ritter, 1833, 2016; Hartshorne, 1959; La Blache, 2001; Ratzel, 1988, 2019; Lacoste, 1976), é fato que reunir as categorias de análise, conceitos e os princípios geográficos que constituem o Estatuto Epistemológico da Geografia se faz pela primeira vez na BNCC (Brasil, 2018).

A BNCC está organizada para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) em unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e competências, com o intuito de destacar temas e conteúdos que permitem desenvolver o raciocínio geográfico nas escolas.

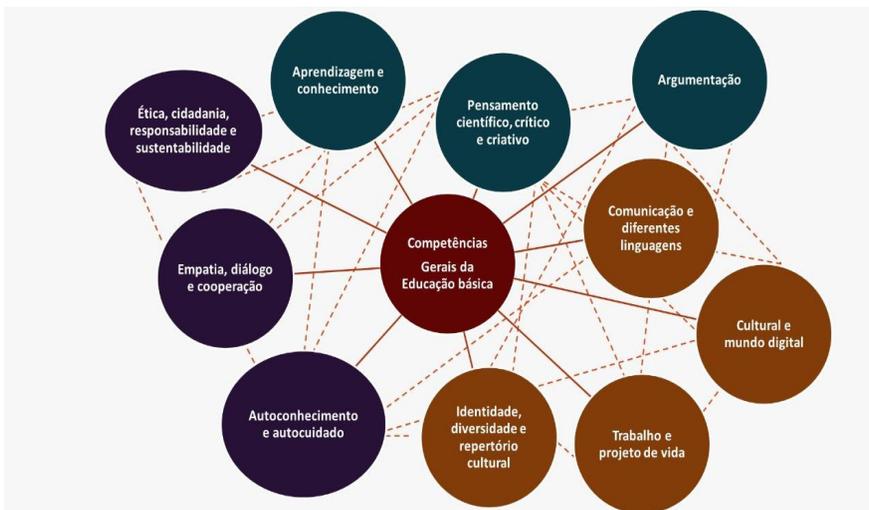
No ensino médio a BNCC está organizada por área de conhecimento, sendo a Geografia parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas², juntamente com a Filosofia, História e Sociologia.

A BNCC, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica – de forma progressiva e por áreas de conhecimentos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). O currículo nacional está estruturado a partir de 10 competências gerais (Figura 1) que os estudantes devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica (Brasil, 2018). As competências gerais são articuladas, desenvolvidas e potencializadas com as competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares, que acabam organizando os currículos estaduais e municipais, por meio das habilidades.

A lógica de estruturar o currículo a partir de competências e habilidades não é algo novo no Brasil, posto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já apresentavam este desenho desde a década de 1990, a semelhança da BNCC, os PCN também continham competências gerais para a educação básica e específicas para cada área de conhecimento. Nos PCN haviam 5 competências gerais, 9 competências específicas e a Geografia era estrutura em 45 habilidades para o ensino fundamental (anos finais). Na BNCC são 10 competências gerais para toda a educação básica, sendo no ensino fundamental (anos iniciais e finais) 7 competências específicas de Geografia organizadas em 122 habilidades, sendo 55 para os anos iniciais e 67 habilidades para os anos finais, e no ensino médio temos 6 competências específicas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com 32 habilidades (Brasil, 2018).

² A organização do currículo do ensino médio por áreas se deu em razão da alteração da lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, definindo uma nova organização curricular entre outras alterações

Figura 1 - Competências gerais da BNCC.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tratam-se de documentos distintos - PCN e BNCC - com focos diferentes. Enquanto os parâmetros reúnem um conjunto de documentos que são sugestivos e orientadores, a BNCC aponta um norte que deve ser seguido pelos currículos estaduais e municipais. O foco da BNCC é a aprendizagem e a necessidade de garantir que os estudantes aprendam Geografia: estimulando o pensamento espacial, compreendendo conceitos, argumentando, resolvendo problemas, levantando hipóteses, articulando ideias, estabelecendo conexões entre fenômenos, não de forma neutra, mas a partir de premissas científicas e o mais importante, desenvolvendo uma forma geográfica de raciocinar a partir de situações geográficas problematizadas que permitam compreender um determinado evento, fenômeno ou processo.

Nesta perspectiva a educação geográfica contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos estudantes e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação ética, responsável, crítica e orientada por valores democráticos (Pereira, 2018; Castellar, 2017, 2019).

A Geografia na Base Nacional Comum Curricular

Outro aspecto a se destacar na BNCC é nossa preocupação em organizar sistemas conceituais e temas para assegurar possibilidades de aprendizagem

do estudante na escola. Isso muda o sentido de ensinar Geografia praticado até então no Brasil, a medida que consideramos endossar a superação da dicotomia físico e humano e a construção do raciocínio geográfico, tornando-o conhecimento com sentido e aplicação nas análises das leituras de mundo, porque foi apropriado pelo aluno.

Um aspecto a se destacar sobre a Geografia na BNCC é que o foco está na aprendizagem do estudante, isso muda o sentido de ensinar Geografia praticado até então no Brasil. Quando o foco é a aprendizagem, garantindo o processo da construção do raciocínio geográfico, o conhecimento se torna poderoso, porque foi apropriado pelo estudante. A mudança ocorre no currículo nacional uma vez que desde os PCNs, a aprendizagem se materializa a partir das habilidades que são relacionadas com as competências específicas e onde se definem os conteúdos ou objetos de conhecimento.

Uma vez que se propõe uma educação geográfica orientada pela ideia de construir e resolver problemas de aprendizagem estimulado o pensamento espacial a fim de desenvolver o raciocínio geográfico (Pereira, 2018; Castellar, 2017, 2018, 2019; Castellar; Lache; Rodrigues; Lozan, 2020; Ascensão & Valadão, 2014; Duarte, 2018, Juliasz, 2017).

Assim, para tratar da Geografia escolar é necessário analisar o sentido da ciência geográfica, seu objeto e de que maneira pode-se ser articulada com a vida. Procura-se dar uma especificidade ao conteúdo e mostrar como, porquê, para quê e para quem deve-se ensinar Geografia. Um ponto a ser destacado é o de compreender a espacialidade dos fenômenos a partir dos objetos técnicos e suas funções nas localizações. Significa dizer que se trata de subsidiar análises geográficas que permitam desvendar, com base em seus atributos locais, o porquê da ocorrência de eventos ou fenômenos. Ou seja, compreender por que os objetos e as ações são como são, e estão onde estão? (Moreira, 2007; Santos, 1985, 1996, 2017; Lacoste, 1976). A cartografia, entendida como linguagem da geografia, se destaca na BNCC como uma unidade temática, com habilidades específicas, também pode ser compreendida como tema transversal posto que é um conteúdo indissociável dos objetos de conhecimento da Geografia.

O desenvolvimento do raciocínio geográfico é promovido não apenas pelos princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, mas também pelas categorias e conceitos do pensamento geográfico: lugar, território, região, natureza, paisagem, cotidiano, escalas, entre outros que promovem a compreensão do espaço geográfico, associados à linguagem cartográfica (Pereira, 2018; Castellar, 2018, 2019; Castellar; Pereira; Guimarães, 2021).

A BNCC considera que a dimensão pedagógica é fundamental para a sua implementação, e é justamente este um dos maiores desafios para o professor: a mudança da cultura das práticas docentes na sala de aula. Por isso defendemos a

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

ideia que os professores precisam ser estimulados para terem uma vida intelectual, calcada no repertório indissociável entre o estatuto epistemológico e as metodologias e estratégias didáticas pelo professor, impondo-se como um desafio coletivo.

Os fundamentos do raciocínio geográfico

O estatuto epistemológico da Geografia é composto por redes de categorias e conceitos estruturantes, marcadas por razões epistemológicas e ontológicas, desenvolvidas desde o século XIX, nos parece necessário apresentar, ainda que brevemente dado o formato deste texto, os fundamentos que nos amparam a partir dos autores clássicos da ciência geográfica para que possamos consolidar nossa compreensão sobre o raciocínio geográfico e principalmente apresentar e compartilhar os caminhos teóricos que estamos trilhando (Castellar; Pereira; Guimarães, 2021).

A reflexão sobre o Raciocínio Geográfico é relevante para a educação geográfica uma vez que busca superar a ideia do tripé N-H-E (Natureza, Homem e Economia) e retomar a epistemologia pelo método e pelo objeto da ciência geográfica.

A expressão mais acabada da razão na ciência é método. A tal ponto que a ciência pode ser definida como como o conhecimento metódico. Isso significa dizer que no conhecimento científico o fundamental é o método. E em ciência método é todo o caminho que conduz ao conhecimento. O que faz do conhecimento a própria forma da representação (Moreira, 2007, p. 108).

Estudar Geografia deve ser uma possibilidade para compreender o mundo em que se vive a partir de relações multiescalares: do local ao global, do mundo ao lugar, em diferentes temporalidades.

Percebe-se que há na BNCC uma progressão cognitiva de aprendizagem. Nos Anos Iniciais do ensino fundamental a Geografia é apresentada com ênfase no estudo dos lugares de vivência, nas noções de pertencimento, localização, orientação, ordenamento a partir do lugar do estudante bem como das experiências de vivências. Nos Anos Finais do ensino fundamental, a perspectiva de análise e leitura do mundo se amplia e complexifica buscando compreender e explicar o cenário global em suas inter-relações político-econômicas, sociais, ambientais e culturais em diferentes escalas (espaciais e temporais).

E no ensino médio, considerando que a educação geográfica do ensino fundamental apresentou aos estudantes os códigos e o vocabulário da Geografia, entendidos como conceitos, categorias e princípios, e introduziu o estudante

no mundo das representações e linguagens, compreendemos que cabe a esta última etapa da educação básica, o aprimoramento e refinamento do raciocínio geográfico frente as questões da realidade que se impõe ao mundo e podem ser percebidos nos lugares.

Espera-se que o estudante possa desenvolver o raciocínio geográfico estabelecendo relações e conexões espaciais que permitam compreender, os padrões e arranjos espaciais e o porquê das ações e dos objetos, procurando compreender onde estão e como são.

Dessa forma, a Geografia, como propõe Santos (2000) deve estar atenta para analisar a realidade social com base em sua dinâmica territorial, a partir de conceitos que permitam a compreensão da indissociabilidade entre objetos e ações. Para Milton Santos o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico compreendido como “um conjunto indissociável, solidário e, também, contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações”. (Santos, 2000, p. 68)

Os objetos são compreendidos como toda materialidade produzida pelos homens e as ações referem-se às ações humanas. É esse conjunto imbricado de ação da materialidade na prática social humana, que formam o espaço geográfico. Mas como o espaço geográfico é abstrato, o que estudamos na Geografia e procuramos entender, é como se dão os usos do território.

Para entender os usos, não podemos deixar de entender e interpretar a categoria de paisagem e os conceitos espaciais de arranjos, configuração territorial e padrões espaciais, que nos ajudam a saber porque as coisas estão onde estão, nos territórios.

Contudo, para entender os usos do território e a configuração territorial, não se pode deixar de considerar os recursos metodológicos de investigação: forma, função, estrutura e processo (Santos, 1985)

São quatro termos disjuntivos associados, a empregar segundo um contexto do mundo de todo dia. Tomados individualmente, representam apenas realidades parciais, limitadas, do mundo. Considerados em conjunto, porém, e relacionados entre si, eles constroem uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em totalidade. (Santos, 1985, p. 52)

A possibilidade de superação do N-H-E na educação geográfica está em assumir que o ensino deve ser pautado pela centralidade do objeto da ciência geográfica: espaço geográfico.

Devido a sua dimensão filosófica, enquanto categoria, não é possível compreender o espaço a partir de uma única perspectiva, pois a sua compreensão está subordinada ao pensamento determinante de cada época, escolhas de matrizes teóricas, concepções de ciência e mundo, dentre outras variáveis a que cada pesquisador se filia. Em outras palavras a BNCC não se fecha em uma única concepção, a escolha

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

teórico-metodológica deve ser de cada professor, autor de livro didático, redatores de currículo e de avaliação. E para compreender a dimensão teórica e epistemológica da ciência geográfica é importante resgatar os pensadores clássicos da Geografia.

Um dos primeiros estudiosos a dedicar-se a episteme do conhecimento geográfico foi Alexander Von Humboldt destacava que o mais importante era a necessidade de se perceber nas análises geográficas, as conexões existentes entre os elementos naturais. Ao observar, descrever, comparar e analisar estava delineando um método e percebendo que tudo estava interligado e relacionado, portanto, tudo estava conectado, em um determinado lugar, havia uma localização. Humboldt entende que a natureza é uma rede com vários fios inter-relacionados e organizados sistemicamente. Qualquer ruptura na rede fragilizaria o sistema, e isto vale para a análise geográfica, o que em outras palavras significa afirmar que uma leitura geográfica para Humboldt deveria contemplar as relações e conexões do homem com o seu entorno (natureza).

A medida que investigava, concluiu que o desmatamento das florestas adjacentes, bem como a transposição de cursos d'água para irrigação, havia sido a causa da queda dos níveis de água. Com a prosperidade da agricultura no vale, os lavradores tinham drenado e desviado alguns córregos que alimentavam o lago, a fim de irrigar seus campos de cultivo. (Wulf, 2016, p. 97).

As obras clássicas da Geografia foram iniciadas e motivadas pela preocupação em definir o objeto da ciência e a partir dessa compreensão traçar caminhos e trajetórias que dialogam com o sentido da Geografia.

As primeiras definições de Geografia encontram coesão no sentido etimológico de “descrição da Terra” (Humboldt, 1808; Ritter, 1883) mas observamos que há claramente desde o início uma necessidade de esclarecer as diferenças entre as ciências puras, abstratas, concretas e principalmente a diferenciação da Geografia com a História e com a Geologia. É o caso de Ritter para quem a Geografia assume desde o início a tarefa de compreender as relações no/do espaço na superfície terrestre, assumindo a categoria espaço com centralidade na sua obra.

As Ciências Geográficas (geographische Wissenschaften) têm a ver sobretudo com os espaços da superfície terrestre (Räume der Erdoberfläche), até o ponto em que estes são constituídos terrenamente (esteja [tal superfície] atrelada a quaisquer reinos da natureza e dotada de quaisquer formas); [elas têm a ver], portanto, com as descrições e relações da simultaneidade das localidades (Nebeneinander der Örtlichkeiten), tanto em suas ocorrências mais específicas, quanto em seus fenômenos telúricos mais universais. Através disso, diferenciam-se das Ciências Históricas (historische Wissenschaften), as quais têm de desvelar, investigar e apresentar a sequencialidade dos acontecimentos (Nacheinander der Begebenheiten) ou a sucessão e o desenvolvi-

mento das coisas no singular ou no todo, do interior e para o exterior. (Ritter, 1833, p. 142)

É na obra de Ritter que identificamos a importância que tem para a Geografia o estudo das relações entre o homem e os diferentes fenômenos que se apresentam no espaço.

Os espaços (Räumen), os tempos (Zeiten), as formas (Gestalten) e formações (Formen), as constituições espaciais (Raumerfüllungen) em suas construções e organizações no planeta em si – sempre o único e mesmo em seus valores – não permanecem os mesmos em suas relações com o globo terrestre pensado enquanto morada da espécie humana (Wohnhaus des Menschengeschlechtes), mas seus valores relativos variam, na realidade, com a progressão dos milênios e séculos (Ritter, 1833, p. 145)

A potência da obra de Ritter não está apenas no destaque ao estudo do espaço e nas relações que se estabelecem na superfície terrestre, encontramos neste autor também uma preocupação em recortar a realidade quando o mesmo aponta que a investigação geográfica ocorre a partir de um recorte escalar (parte da totalidade).

En efecto, cuanto más avanzamos en el conocimiento de la distribución espacial en la superficie del globo terrestre y cuanto más nos interesamos, más simetría y armonía descubrimos en él, y en mayor medida las ciencias naturales y la historia pueden ayudarnos a comprender la evolución de las relaciones espaciales. Si, gracias a la determinación astronómica de los lugares, a la geodesia, a la hidrografía, a la geología, a la meteorología y a la física, han podido realizarse hasta ahora grandes progresos en materia de orden espacial, queda todavía mucho por hacer y podemos esperar conseguirlo mediante la intervención en el estudio de las relaciones espaciales de nuestros conocimientos relativos a la historia de los hombres y de los pueblos y a la distribución local de los productos de los tres reinos de la naturaleza. (Ritter, 1850 *apud* Mendoza; Jiménez y Cantero, 1994, p. 170)

Sorre (1967) preocupado em elucidar a definição e o lugar da Geografia Humana define que

A Geografia é a disciplina dos espaços terrestres. Em primeiro lugar sua originalidade reside na natureza dos objetos que descreve (...) e a representação cartográfica é um instrumento específico de expressão e de investigação. A Geografia traça, comenta e compara mapas.

Em segundo lugar, o homem da Geografia é o homem das conexões e dos conjuntos. Conexões próximas entre os elementos das combinações locais (relevo, clima, vegetação, obras do homem), conexões remotas entre fatos de toda classe na superfície da Terra. (...) Este imperativo é, junto

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

com a preocupação com a localização, o fundamento da unidade da Geografia. Por meio da unidade da Geografia adquirimos a consciência da unidade de nosso universo terrestre. (Sorre, 2003, p. 138)

O primeiro problema da Geografia Humana apontado por Sorre (2003) consiste em elucidar as relações entre o homem e o meio, a partir do ângulo espacial. Para este autor trata-se de uma relação recíproca posto que por meio da técnica os homens modificam o ambiente natural, ao tempo que se adaptam a ele. Segundo Sorre (2003, p. 139) “Em boa parte, a Geografia Humana apresenta-se como uma ecologia do homem”.

Ritter foi professor de E. Reclus e F. Ratzel e em ambos é possível identificar a influência da sua obra e pensamento. A necessidade, tratada por Ritter, é compreender a evolução das relações espaciais pode ter sido um dos gatilhos para Reclus dedicar-se aos estudos das desigualdades.

A independência acadêmica de Reclus vem aos 60 anos quando ele assume uma cadeira na Universidade de Bruxelas. Tendo estudado com Ratzel e como discípulo de Ritter, Reclus apresenta uma aproximação muito grande com a obra de Phroudon. Com críticas ácidas a escravidão no Brasil, distancia-se do positivismo em voga na época quando dedica-se a denunciar as desigualdades sociais.

Para Reclus (2015) os estudos geográficos deveriam partir de perguntas que investigassem o porquê das coisas e pudesse apresentar a relação e a diferenciação entre lugares e fenômenos. Observa-se portanto a ideia de problematização ao ensino na obra de Reclus assim como os princípios geográficos de relação e diferenciação.

Em 1903 Reclus, que faleceu em 1907, dedica-se a pensar sobre o ensino de Geografia. Com críticas a geografia mnemônica, propõe uma Geografia onde o estudante deveria estar contemplado desde o método a ser ensinado até o desenvolvimento das atividades. Entendendo que o estudante tinha que estar no centro do processo de aprendizagem. Defende a necessidade de caminhadas geográficas para que pudesse ser ensinado o estudante a olhar, observar e aprender a realidade que o cerca. Para Reclus o ensino precisava ser contextualizado. É importante destacar que os estudos de Reclus colocam o ensino como uma questão que merece investigação, dedicação e atenção.

Ratzel contemporâneo de Reclus dedica-se ao estudo do espaço da vida. A vida compreendida enquanto um enfrentamento de somatórios internos e externos. Segundo Ratzel “Quando a natureza de um espaço [Raum] se reestrutura, este também se transforma sempre enquanto espaço da vida [Lebensraum].” (Ratzel, 1901, p.110). Observamos a importância e a dedicação que Ratzel dá à ideia de dispersão como fundamento basilar dos estudos geográficos. Ratzel não dedica-se a definir a Geografia mas apresenta relações que revelam a importância que a ordem espacial possui para o estudo geográfico.

Estudar Geografia ou dedicar-se a pensar geograficamente é evocada na obra do Ratzel quando mesmo aponta a necessidade de pensar, refletir, investigar e compreender as:

- Questões espaciais
- Impactos espaciais
- Relações espaciais
- Deslocamentos espaciais
- Fenômenos espaciais
- Expansão espacial
- Retratação espacial
- Diferenças espaciais
- Processos espaciais
- Representações espaciais
- Necessidades espaciais
- Exigências espaciais
- Influência espacial

Em clara oposição aos estudos da natureza e meio, Ratzel aponta que a Geografia dedica-se a compreender as relações e conexões entre a Sociedade-Estado-Território, e assume a espacialidade como centro de investigação geográfica. Ratzel tem a preocupação em compreender os fluxos a partir das dispersões. Nota-se como não apenas os estudos de território que fazemos na atualidade são tributários de Ratzel mas também são os estudos sobre as espacialidades dos fenômenos. Posto que este autor em apenas um texto evoca de maneiras diferentes a importância que o estudo da espacialidade possui para a compreensão geográfica dos estudos do território.

Se para Ratzel a categoria central é o território, para Hettner é a região. A Geografia é a para Hettner, a ciência dos espaços da superfície terrestre (não deixe de lembrar que este pressuposto já foi apresentado em Ritter) em clara aproximação com a Geografia de Ritter.

Em Hettner encontramos a definição que filia tanto Gomes (2017) como Santos (1996) que a Geografia é a ciência do onde das coisas.

A consideração do desenvolvimento histórico da geografia como ciência nos mostra que em todo momento fez-se referência ao conhecimento dos distintos espaços da terra, e que ao longo do tempo só mudou o método de estudo, devido ao progresso dos resultados científicos. Os metodólogos que não perderam o contato com o desenvolvimento científico sempre situaram por isso no lugar preferido o ponto de vista do ordenamento do espaço. A geografia de Ritter encontra-se indubitavelmente domina-

da por esta concepção, à qual se refere quando denomina a geografia como ciência dos espaços e quando trata de sua função. Após a confusão metodológica introduzida na geografia por Peschel, ao tempo que propiciou revolucionária transformação à geografia física, F. von Richthofen voltou a ressaltar o verdadeiro ponto de vista da geografia, denominando-a ciência da superfície terrestre, referindo-se à superfície sólida. Imediatamente depois de Richthofen, Marthe ampliou esse conceito e ressaltou com força o ponto de vista corológico, ainda que em um sentido equivocado, denominando a geografia de ciência do onde das coisas. Nas conferências posteriores de Richthofen, em Leipzig, apresenta-se uma concepção de geografia que configura o programa da geografia atual, ajustando o conceito de Marthe e aceitando por sua vez as posições de Ritter, já que o conceito de superfície terrestre perdeu seu sentido restrito e inclui a crosta terrestre sólida, a água, a atmosfera, a flora, a fauna e o homem. (Hettner, 2000, p. 143)

A contribuição de Hettner para compor os fundamentos do estatuto epistemológico é muito grande, não apenas porque aponta a necessidade de investigar o onde das coisas, como também destaca que a importância do estudo do espaço se apresenta a partir da conexão, distribuição e ordenamento dos fenômenos. Ainda que a semântica do Hettner seja outra, é fato que suas ideias colocam o homem no centro dos processos geográficos.

Assim como Hettner, Hartshorne considera que a tarefa de explicar as características da Geografia parte da empiria, caminhando para a definição de a Geografia é o estudo da diferenciação das áreas, estudo este introduzida em 1925 por Sauer (2000).

O lugar juntamente com a região assumem protagonismo na obra de Hartshorne (1978) e é neste autor que os princípios de diferenciação, conexão e relação dos fenômenos fortalecem o estatuto epistemológico.

Quando Hartshorne se dedica a refletir sobre a ideia proposta por La Blache da Geografia como ciências dos lugares, Hartshorne contribui para a ideia de arranjo espacial, isto porque para o autor o lugar não se trata de mero espaço localizável, mas sim um arranjo espacial composto por lugares com qualidades e potencialidades distintas que revelam a totalidades das suas características. Encontramos no Hartshorne os princípios de analogia, conexão, relação, arranjo e distribuição de fenômenos para compreender um lugar e/ou região.

Qualquer fenômeno, quer da natureza, quer do homem, é significativo em Geografia na extensão e no grau em que suas inter-relações com outros fenômenos do mesmo lugar, ou suas interconexões com fenômenos de outros lugares, determine as variações espaciais daqueles fenômenos, e portanto a totalidade de variação da área, medida em referência à sua significância para o homem. (Hartshorne, 1978, p. 50)

Max Sorre ao retomar Humboldt inicia a reflexão sobre a Geografia humana destacando que “o homem da Geografia é o homem das conexões e dos conjuntos.” (Sorre, 2003, p. 138)

O primeiro problema da Geografia Humana consiste em elucidar as relações entre o homem e o meio, a partir do ângulo espacial. Trata-se de uma relação recíproca, posto que por meio da técnica os homens modificam o ambiente natural, ao tempo que adaptam-se a ele. Recrimos a cada momento nosso meio ao tempo que estamos submetidos a ele. Exceituando alguns casos, cada dia mais raros, a imagem do meio que descrevemos encerra uma parte considerável do esforço humano. Encontra-se ela humanizada por um jogo de ações mútuas. Este jogo é, propriamente, a matéria da Ecologia, ciência das relações entre os seres vivos e o meio, segundo Haeckel. Em boa parte, a Geografia Humana apresenta-se como uma ecologia do homem. (Sorre, 2003, p. 138).

Distintas concepções de espaço geográfico são decorrentes de distintos núcleos epistêmicos, visões de objeto e orientações teóricas, metodológicas e também políticas que foram sendo elaboradas ao longo da história da Geografia. Há quem traga uma visão do espaço enquanto estrutura, objeto de planejamento e organização, produto, condição, meio, milieu, ecúmeno, percepção, expressão e assim por diante.

E temos Milton Santos (1996) que apresenta o espaço geográfico formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, que fundamenta a perspectiva da BNCC.

O Estatuto Epistemológico da Geografia é formado, portanto pelo conjunto de princípios, categorias e conceitos adotados no decorrer da história do pensamento da ciência geográfica. Desta forma o Estatuto Epistemológico envolve uma construção consistente de um sistema intelectual que permite, analiticamente, abordar a realidade empírica e, também, o seu sentido inverso. Conforme já afirmamos, o estatuto geográfico não se consolida por correntes teóricas, mas sim por um conjunto epistêmico de fundamentos que permitem acercar-se do objeto da ciência.

O que estudamos e devemos ensinar está, ou deveria estar, amparado pelos fundamentos da ciência. Essa ideia que nos parece bastante óbvia foi encaminhada de forma equivocada no Brasil nos últimos anos, sobretudo quando a corrente teórica filiada ao materialismo histórico-dialético assume ser o próprio estatuto epistemológico. O marxismo é uma das muitas formas de compreender as contradições do mundo, mas não é a única, ao assumi-lo como teoria central, os fundamentos epistêmicos da ciência geográfica foram em grande medida esquecidos, uma vez que o estudo baseado no N-H-E ancorava a leitura geográfica na dinâmica da sociedade e não no espaço geográfico.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

Ao considerar a Geografia como uma forma autônoma de estruturar o pensamento, como propõe Gomes (2017, p. 20), retomamos o estudo sobre os princípios que devem sustentar a ciência e com os clássicos recuperamos o conjunto que ancora a ciência: conceitos, categorias e princípios que permitem compreender, ler e analisar os fenômenos no espaço.

Ao considerar que a Geografia possui um estatuto epistemológico a pergunta que aparece na sequência é como explicar, ensinar e problematizar questões no cotidiano da sala de aula que permitam desenvolver e consolidar essa forma de pensar o mundo.

Pelo estudo da Geografia, espera-se que os estudantes sejam capazes de ler e compreender espacialmente a realidade, entendendo o espaço em que vivemos e a relação deste com os outros a partir de situações geográficas (Silveira, 1999; SANTOS, 1996). Assim interpretamos que o estudo geográfico que se fundamenta no estatuto científico da Geografia deve percorrer o caminho trilhado mais recentemente por Silveira (1999) mas antes por Sorre (1967) quando indica que

Todas as análises do meio encontram-se dominadas por considerações relativas ao espaço. Desde que existe uma Geografia Humana, põem-se em primeiro plano as noções de situação e área de extensão dos fenômenos. A situação pode ser absoluta, determinada pelas coordenadas geográficas, latitude, longitude, altitude, ou relativa, descrita em relação a outras características do geográfico - grau de continentalidade, situação de enclave, posição frente às correntes de circulação, etc. Já a idéia de área de extensão inclui a de limite, inseparável dela e que apresenta diversos graus de determinação, desde o limite linear até a zona limite, com suas faixas de degradação (o mesmo valendo para a Geografia Natural). (Sorre, 2003, p. 140)

A situação geográfica não é apenas um recorte do território mas uma área contínua, onde também se estabelecem um conjunto de relações (Silveira, 1999).

A Situação Geográfica como procedimento metodológico

Analisar um problema geográfico requer um método e uma metodologia associando um tipo de representação, correlações, distribuição, extensão e, uma situação geográfica que pode ser definida por uma escala geográfica, localização e pelas conexões existentes. Desta maneira, supera a contemplação e a mera descrição simplificada do fenômeno, superando um ensino de geografia mnemônico.

Nesta perspectiva, o reconhecimento do fenômeno, sua localização, a

delimitação da área, a escala geográfica, a porção do espaço, são definidos pelo tema e critérios objetivos, partindo para um estudo geográfico, definindo o tipo de representação que será cartograficamente usado.

Assim, a situação geográfica, como afirma P. George (1975, p. 20-21),

é resultante, de um conjunto de ações que se contrariam, se moderam ou se reforçam e sofrem os efeitos de acelerações, de freios ou de inibição por parte dos elementos duráveis do meio e das sequelas das situações anteriores. Esta situação é fundamentalmente caracterizada pela totalidade dos dados e fatores específicos de uma porção do espaço que é, salvo nos casos limites de margens inocupadas pelo homem, um espaço ordenado, uma herança, isto é, um espaço humanizado.

É neste contexto que apresentamos outro ponto importante para o método além da situação geográfica, a localização, ou melhor, o sistema de localizações, e por meio da pergunta epistemológica: “por quê as coisas estão onde estão?” (Gomes, 2017, p.20) e, ainda, consideramos o que M. Santos (1991; 1996) afirma sobre o objeto da geografia, como “um conjunto indissociável solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações” (Santos, 1996, p. 97). É nesse sistema que se encontra a situação geográfica, a qual seria o ponto de partida como método de análise.

Os princípios e categorias contribuem para a responder à pergunta, que reforça a inter-relações de todos os elementos físicos naturais, os arranjos espaciais dos objetos e as conexões existentes no território, reforçada peça localização absoluta e relacional. Neste sentido, M. L. Silveira corrobora com esta ideia quando afirma que,

a situação decorreria de um conjunto de forças, isto é, de um conjunto de eventos geografizados, porque tornados materialidade e norma. Muda, paralelamente, o valor dos lugares porque muda a situação, criando uma nova geografia (Silveira, 1999, p. 22).

e, ainda, para a autora

podemos reconhecer em uma situação geográfica: objetos técnicos, ações, normas, agentes, escalas, ideologias, discursos, imagens, que são diversos no processo histórico e 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 (Silveira, 1999, p. 26-27).

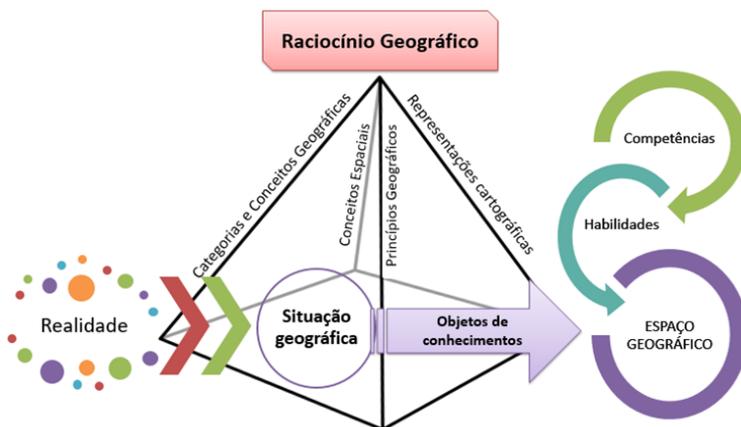
A situação geográfica potencializa o estudo da diferenciação entre os lugares por meio da hierarquização dos problemas, e do recorte que será feito dela.

Uma situação geográfica pode conter inúmeros problemas é a definição da escala que estabelece e/ou configura o problema a ser investigado. Para Santos (1996, p. 97) “a situação geográfica é dada por um conjunto sistêmico de eventos.”. A partir disso, define-se uma análise integrada dos fenômenos e os arranjos espaciais configurados a partir dos objetos técnicos e sistemas de ações.

A situação geográfica nos apresenta um caminho metodológico, uma vez que é compreendida como ponto de partida e chegada para a análise geográfica, para elaborar um problema que deve necessariamente conter indícios do fenômeno que será analisado, pelos estudantes, pressupondo a sua complexidade e, conseqüentemente, as articulações entre os princípios do raciocínio geográfico. Segundo Gomes (2017) a pergunta que a Geografia dirige ao fenômeno é que permite dialogar o porquê que as coisas estão onde estão e são como são.

Assim a educação geográfica possui um estatuto epistemológico que é estruturado pelas arestas, pela base e pelo vértice da pirâmide (Figura 2). Todo e qualquer estudo sobre o espaço geográfico, é realizado em uma intensa simbiose de processos que consideram a episteme da ciência, os princípios do raciocínio geográfico.

Figura 2 - Pirâmide do Conhecimento Geográfico na BNCC.



Fonte: Elaborado por: Castellas, Guimarães e Pereira (2020) (Adaptado)

A Pirâmide do Conhecimento Geográfico na BNCC (Figura 2) estrutura-se a partir de 4 arestas laterais que juntas formam as faces da pirâmide, que nesta representação é assumida pelas categorias e conceitos geográficos, conceitos espaciais, princípios geográficos (localização, extensão, conexão, causalidade, analogia, diferenciação, distribuição, arranjo e ordem) e representações cartográficas, é esse conjunto de arestas que estruturam o vértice da figura que é o raciocínio

geográfico. Mas só é possível exercitar o raciocínio geográfico, por que encontra-se na base/estrutura, a situação geográfica. A situação geográfica é formada no processo de aprendizagem a partir da dinâmica da realidade. Incide sobre a situação geográfica a realidade, e é a partir deste conjunto de processos que a educação geográfica apresenta o mundo ao estudante. Os conteúdos estudados pela Geografia, são objetos de conhecimentos que derivam desse arranjo entre a situação geográfica, as categorias, conceitos, representação cartográfica refletidas sobre os princípios do raciocínio geográfico.

A situação geográfica permite compreender um determinado evento que advém da realidade, conforme apresentado na Figura 2, a partir das interações entre os sistemas de objetos e ações (Santos, 1996).

Potencializa-se, assim, uma proposta que estimula a elaboração e reelaboração de conhecimento por meio dos conceitos-chave, visando a problematização de situações geográficas.

Compreender uma situação geográfica exige a construção do conhecimento geográfico que se dá pelo conjunto de princípios, categorias, conceitos e pela linguagem cartográfica. Afinal, Lacoste (1976) já afirmava que se vai à escola para aprender ler e escrever e também para aprender a ler mapas.

Ao apropriar-se dos conteúdos geográficos de modo significativo e lógico, os estudantes passam a compreender a realidade que está sendo estudada, esquematizando e atuando consciente sobre eles, propondo atitudes que viabilizem a relação entre os conteúdos para a resolução dos problemas apresentados na situação geográfica, desenvolvendo a criticidade, a argumentação e a autonomia.

Assim, a Geografia escolar torna-se poderosa a partir do currículo que tem foco na situação geográfica, uma vez que exige a compreensão da realidade, mobilizando a partir do estatuto epistemológico da ciência geográfica (Young, 2009, 2011; Young & Lambert, 2014).

Considerações finais

A concepção de Geografia da BNCC buscou recuperar o Estatuto Epistemológico da ciência geográfica como forma de valorizá-la no currículo escolar, e ao mesmo tempo possibilitar que o aluno consiga ler o mundo e a realidade, a partir de seu lugar de vivência, relacionando outras escalas de análise e compreendendo a dinâmica dos sistemas de ações e objetos, e os diferentes usos dos territórios (Santos, 1996).

Uma Educação Geográfica poderosa, baseia-se no desenvolvimento não apenas de pensamentos e retóricas, mas de raciocínios, este último exige o uso de uma

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

lógica - dialética - argumentativa, propositiva e inferencial, fruto das conexões realizadas pelo sujeito com o mundo circundante experienciado e percebido, a partir de um vocabulário específico, fortalecendo o conhecimento geográfico no currículo e na vida da juventude e da sociedade brasileira. Recontextualizar a Geografia significa fortalecê-la, não dissociá-la de suas linguagens e da sua natureza epistêmica.

Retomando a tese central deste artigo apresentamos a importância que o campo epistemológico da ciência geográfica tem para o ensino, assim como revelar a importância que os fundamentos teórico-metodológicos possuem para compreender as diferentes dinâmicas das sociedades.

Ao recuperar os clássicos e retomar os fundamentos da Geografia acreditamos que estamos empoderando a educação geográfica para que possamos responder a pergunta do porque as coisas estão onde estão e são como são. Esta pergunta é central porque permite compreender o espaço geográfico a partir de diferentes eventos, processos e/ou fenômenos.

Ganha força, neste processo, a proposição de Young (2011), de que o ensino de Geografia precisa ser estudado com conceitualização para compreender, também, o método geográfico (inclusive o trabalho de campo), e não permanecer apenas com as experiências do vivido, e sim aprofundá-las. O aluno precisa entender conceitualmente, o que demanda a realização de estudos baseados em atividades associadas à ações humanas no espaço.

Acreditamos que é através da recuperação da indissociabilidade dos fundamentos teóricos-metodológicos e também das linguagens da Geografia, como a Cartografia que dará condições para os alunos conseguirem ler o mundo e tornar o ensino da Geografia uma atividade simultaneamente criativa, rigorosa, significativa, útil, inclusiva e emancipadora.

Referências

ASCENÇÃO, V. O. R.; VALADÃO, R. C. Professor de geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. *Scripta Nova - Revista Electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona. Vol. XVIII, núm. 496 (03), 2014. Disponível em <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/CON1988.pdf.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a Próxima Década*. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/#onepage>

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular. Versão final*. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

CASTELLAR, S. M. V. Cartography, spatial thinking and the study of cities in geographical education. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 99, p. 142-160, 2018. Disponível em <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1484>.

CASTELLAR, S. M. V. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. *Signos geográficos. Boletim NEPEG de Ensino de Geografia*, v. 1, 2019. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197/33478>.

CASTELLAR, S. M. V. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun., 2017. Disponível em <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/494>.

CASTELLAR, S. M. V.; LACHE, N. M.; RODRIGUEZ, A. C.; LOZANO, J. F. V. Raciocínio espacial y cartografía. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, Graó. N. 98, marzo 2020.

CASTELLAR, S. M. V.; PEREIRA, C. M. R. B.; GUIMARÃES, R. B. For a powerful geography in the brazilian national curriculum. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; GARRIDO-PEREIRA, Marcelo. LACHE, Nubia Moreno. (Org.) *Geographical reasoning and learning: perspectives on curriculum and cartography from South America*. Switzerland: Springer, 2021. p. 15-31.

CARLOTO, D. R. (2017). Território Usado: o elo perdido no federalismo brasileiro. *Ateliê Geográfico*, 11(2), 76-94. <https://doi.org/10.5216/ag.v11i2.44572>

DUARTE, R. G. School Cartography and Spatial Thinking of Brazilian Students at the end of Junior High School. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 99, p. 142-160, 2018. Disponível em <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1475>

GEORGE. P; GUGLIELMO, R.; LACOSTE, Y e KAYSER B. *A Geografia Ativa*. 4. ed. São Paulo, DIFEL, 1975.

GOMES, P. C. C. *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GUIMARÃES, R. B. O Enem, as Ciências Humanas e suas Tecnologias. In: BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. INEP. Brasília, 2005. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.1>

HARTSHORNE, R. *Propósitos e Natureza da Geografia*. São Paulo: Hucitec, 1978.

HETTNER, A. O Sistema das Ciências e o Lugar da Geografia. *GEOgraphia*. Niterói, vol. 2, n.3, p. 143-146, 2000. Tradução de Ruy Moreira. Disponível em:

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

<https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2000.v2i3.a13380>

JULIASZ, P. C. S. *O pensamento espacial na educação infantil: uma relação entre geografia e cartografia*. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-162631/>

LA BLACHE, P. V. O Princípio da Geografia Geral. *GEOgraphia*. Niterói, v. 3, n. 6, p. 93-100, 2001. Tradução de Rogério Haesbaert e Sylvain Souchaud. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2001.v3i6.a13415>

LACOSTE, Y. *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. Paris: La Découverte, 1976.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>

MENDOZA, J.G., JIMÉNEZ, J.M., CANTERO, N. O. Madri, Es. *El pensamiento geográfico*. Alianza Universidad Textos. 1994.

MOREIRA, R. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2007

PEREIRA, C. M. R. B. Um mundo de aproximações geográficas com a obra de Chico Buarque: música, linguagem e pensamento geoespacial. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 99, p. 142-160, 2018. Disponível em <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1472>

RATZEL F., (1901) O espaço da vida: um estudo biogeográfico. *GEOgraphia*, vol. 21, n. 45, 2019: jan./abr. Tradução de Leonardo Arantes. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2019.v21i47.a40770>

RATZEL F., *Géographie Politique*. Paris, Éditions Régionales Européennes, 1988.

RATZEL F. Lebesraum. *GEOgraphia*. Niterói, v. 21, n. 47, p. 115-129, 2019. Tradução de Leonardo Arantes. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2019.v21i47.a40770>

RECLUS, E. *Do sentimento da natureza nas sociedades modernas e outros escritos*. Org e Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Edusp, 2015

RITTER, C. Sobre o elemento histórico na ciência geográfica. 1833. *GEOgraphia*. Niterói, v.20, n. 43, p. 136-155, 2018. Tradução de Leonardo Arantes. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2018.v20i43.a27216>

RITTER, C. Algumas observações sobre o ensino metódico na Geografia. *GEOgraphia*. Niterói, v. 18, n. 36, p. 213-226, 2016. Tradução de Leonardo Arantes. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2016.v18i36.a13751>

SANTOS, M. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 3 Edição. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, M. *Toward an Other Globalization: From the Single Thought to Universal Conscience*. São Paulo: Springer, 2017.

SAUER, C. O. Geografia cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.) *Geografia cultural: um século*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000. p. 99-110.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC Campinas*. Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>.

SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. *Revista TERRITÓRIO*, ano IV, nt1 6, jan./jun. 1999. Disponível em http://www.laget.eco.br/territorio/sumario_06.htm Acesso em 07 de abril de 2020.

SORRE, Max. A geografia humana (Introdução). *GEOgraphia*, Niterói, v. 5, n. 10, p. 137-143, 2003. Tradução de Ruy Moreira. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2003.v5i10.a13461>

STEFENON, D. L., & CASTELLAR, S. M. V. Os pressupostos da avaliação e a produção de currículos na escola: reflexões a partir da geografia. *Revista Educação e Pesquisa*, 2021, n. 46, Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216270>

YOUNG, M. F. D. Education, globalisation and the “voice of knowledge”. *Journal of Education and Work*, Special Issue, 2009.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>

YOUNG, M.; LAMBERT, D. *Knowledge and the Future School: curriculum and social justice*, London, Bloomsbury Academic. 2014

WULF, Andrea. *A invenção da Natureza: a vida e as descobertas de Alexander von Humboldt*. São Paulo, Planeta. 2016

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

POLÍTICAS CURRICULARES E METODOLOGIAS DE ENSINO: POR ONDE ANDA A FORMAÇÃO POLÍTICA E A GEOGRAFIA CRÍTICA DOS PROFESSORES?

Sandra de Castro de Azevedo

Introdução

Existe um apelo na educação por uso de metodologias que tornem o processo de ensino aprendizagem mais interessante ao aluno e que ele consiga aprender de forma que o conteúdo trabalhado faça sentido para sua realidade. Esse movimento tende a responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso de seus alunos, esse tipo de julgamento desconsidera a questão de classe e a concepção de educação imposta pelas políticas educacionais de perspectiva neoliberal e deposita na metodologia a salvação da educação, sem considerar as políticas curriculares e a formação política dos professores

Este texto tem o objetivo de ampliar a reflexão de como as políticas curriculares afetam diretamente o processo de ensino aprendizagem, limitam a autonomia docente e contribuem para a manutenção de um ensino distante da realidade dos alunos da classe trabalhadora.

Para alcançar este objetivo, utilizou-se da análise documental para interpretar os diferentes documentos legais (resoluções, documentos orientadores, editais do PNLD).

Destaca-se, neste trabalho, o uso da análise documental, que se refere à pesquisa documental, que utiliza, em sua essência: documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados. O desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 57).

Realizar essa análise pautada no método materialismo histórico dialético possibilitou compreender as contradições presentes neste processo, que envolve

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

as políticas educacionais e os profissionais da educação, com destaque para os professores. Os autores Masson e Mainarde (2013), citado por Deitos e Sobzinski (2015, p. 112), indicam como o materialismo histórico-dialético pôde contribuir com as análises sobre política educacional.

- a) contribui para apreender o significado da política a partir da compreensão da lógica capitalista;
- (...)
- c) proposição de análise da política a partir de uma totalidade social;
- d) busca da apreensão da realidade, a partir da perspectiva de totalidade, das mediações presentes nas partes específicas, a fim de se perceber as contradições presentes;
- e) captar as políticas numa perspectiva de totalidade que requer estabelecer mediações entre partes específicas com o intuito de perceber as determinações recíprocas e as contradições entre elas;
- f) busca desvelar a política em sua essência, o que pressupõe considerá-la como expressão da correlação de forças presentes no processo de definição e implementação;

Dentro deste contexto, o texto inicia com uma breve contextualização sobre a perspectiva neoliberal no Brasil, destacando como esta tem interferido na política educacional, mais exatamente nas políticas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e posteriormente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com objetivo de mostrar a forma ampla da articulação de uma política de padronização, o texto também analisa o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Para avançar na análise das contradições, refletimos como o professor é pressionado a desenvolver uma metodologia que faça sentido aos seus alunos, mesmo em um contexto de ampla padronização e de imposição de uma concepção de educação.

É urgente o fortalecimento da formação política dos professores, para que ele consiga trabalhar com uma geografia crítica, que permita por meio dos conceitos de produção e reprodução do espaço levar o aluno a entender sua realidade de forma que busque por mudanças.

Políticas neoliberais: o discurso da eliminação da pobreza como caminho para o controle do sistema educacional

A presença dos princípios neoliberais na educação brasileira tem ganhado relevância nas pesquisas acadêmicas, fato que se justifica pelos avanços que essas políticas têm apresentado desde a década de 1990, pois, foi a partir desse período que;

(...) o Brasil juntamente com países que compõem a América Latina e Caribe, se estruturaram à ordem neoliberal focalizando suas prioridades na Educação Básica que atende à crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade nos países considerados em desenvolvimento, principalmente, com a estratégia de aliviar a pobreza decorrente das relações de produção capitalistas (Oliveira, 2016, p. 20).

Pautado em um discurso de utilizar a educação para combater a pobreza, de educação para todos e qualidade de educação, as políticas educacionais articulam cada vez mais a educação à economia, movimento influenciado pelos organismos internacionais e países desenvolvidos, como afirma Katuta (2020, p. 22);

Não por acaso, a mercantilização da educação pública, a financeirização e as disputas de sua forma e conteúdos a cada dia são intensificados, dada a ampliação das influências do Banco Mundial e suas instituições, da Organização Mundial do Comércio (OMC) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) nas políticas públicas dos chamados países em desenvolvimento ou de economia dependente, sobretudo depois da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia entre os dias 5 e 9 de março de 1990.

Dentro deste contexto, a educação passa a ser disputada entre ser um direito social e se tornar uma mercadoria, sendo esta última concepção fortalecida pelos sistemas educacionais, que passam a incorporar na educação muitos princípios da economia, como eficácia, eficiência, gestão, avaliação, controle, rendimento e índice. Para Laval (2019, p. 29):

Uma dupla transformação tende a redefinir a articulação entre a escola e economia em um sentido radicalmente utilitarista: de um lado, a forte concorrência dentro de um espaço econômico globalizado; de outro, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços. As organizações internacionais de ideologia liberal, nesse aspecto acompanhada da maioria dos governos dos países desenvolvidos (que incentivaram essa concepção de escola), transformaram a competitividade no axioma dominante dos sistemas educacionais (Laval, 2019, p. 29).

As políticas educacionais responsáveis pelo projeto de precarização da educação e controle da mesma incentivam a competição entre os professores, por meio de instrumentos de bonificação, premiação etc. Esse processo tem como consequência a rivalidade entre as escolas, pois as escolas com melhores índices se colocam como superiores às demais escolas, são as chamadas escolas referências. As escolas com os menores índices são rotuladas como “escolas problemáticas” e seus profissionais e alunos se sentem inferiorizados, e esse contexto dificulta a organização do trabalho coletivo, tão essencial à educação.

Outros setores em que a política neoliberal influencia e que pode ser identificada com facilidade é o currículo, e por meio deste passa a ter um controle da geografia escolar que interfere diretamente no ensino de geografia. Por isso, neste capítulo, optamos por enfatizar como as políticas educacionais de cunho neoliberal impactam diretamente no currículo e na metodologia do professor, ou seja, como elas interferem no cotidiano escolar.

Muitas vezes os professores são questionados e até mesmo culpabilizados por utilizarem metodologias tradicionais de ensino, porém, em alguns casos são pressionados a seguir um currículo e uma metodologia de ensino imposta sem receberem condições de formação e condições de trabalho para isso. Além disso, acontece também de o sistema educacional determinar, em diferentes níveis, qual conteúdo e qual concepção pedagógica o professor deve seguir, limitando assim sua autonomia docente.

Entendo que todo professor recém-formado possui como dilema: o que ensinar? Como definir os conteúdos de geografia? Penso que este é um dilema presente na maioria dos professores iniciantes. Neste momento, o papel do coordenador pedagógico ou supervisor pedagógico é essencial para orientar esse professor a analisar o projeto pedagógico da escola, conversar sobre a realidade dos alunos e contribuir assim para que esse professor possa fazer a escolha de forma consciente e pensando na realidade onde a escola está inserida. Contudo, para resolver esse problema, foi elaborado e aprovado os Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgem dentro do texto das políticas neoliberais. Trata-se de um dos marcos do avanço do controle do currículo na educação brasileira, e apesar de ser um parâmetro e não ter sido colocado de forma impositiva diretamente nas escolas, eles estavam presentes nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Para Albuquerque et al (2021, p. 22), os PCNs estão inseridos em um movimento que contrapõe um processo de gestão democrática das escolas e da elaboração do currículo:

Outro aspecto que marca esta primeira investida de políticas educacionais diz respeito ao avanço sobre a autonomia da escola e dos docentes por meio de dois principais dispositivos: as avaliações padronizadas em larga escala e os currículos padronizados. É importante ressaltar que tais dispositivos se contrapõem a uma forma de elaboração curricular que vinha se desenvolvendo de forma bastante intensa na segunda metade da década de 1980 em diferentes estados do país, com intensa participação das comunidades escolares e que dialogava diretamente com o contexto de redemocratização.

Ou seja, os professores estavam se organizando coletivamente em suas escolas e sistemas de ensino em busca de uma educação transformadora que fortalecia a autonomia do professor e reconhecia o aluno como sujeito. Entretanto, a

aprovação dos PCNs passou a minar esse movimento. Apesar de muitos professores não utilizarem os PCNs, por ser um documento oficial, os livros didáticos eram produzidos considerando os PCNs e quem determinava que conteúdo seria trabalhado em cada ano, na maioria das vezes, era o livro didático. Nesse sentido, a política federal intervinha diretamente no que ensinar, pois, como o professor pode propor um conteúdo para o 6º ano se este estava sendo abordado no livro do 7º ano? Isso até poderia ser feito, mas, para não gerar problemas, seria necessário que houvesse um planejamento conjunto entre os professores de Geografia da escola, para que não se corresse o risco de o aluno ver o mesmo conteúdo da mesma forma em dois anos diferentes. No entanto, o espaço para trabalhos coletivos na escola são reduzidos, e, na maioria das vezes, quando existem, são com funções e atividades pré-determinadas, dificultando assim a ação coletiva dos professores.

Por mais que o discurso afirma que o professor tenha autonomia para escolher o que ensinar, as políticas educacionais da década de 2000 a 2017 criavam obstáculos para que o professor exercesse sua autonomia.

Uma forma direta deste controle são as avaliações externas federais e estaduais. Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), os profissionais da educação passaram a ter uma maior preocupação com as avaliações externas e com o número de reprovação dos alunos, que são dois elementos utilizados como critérios para a construção do Ideb. Ao invés de contribuir com a melhoria da educação, no sentido de avaliar e diagnosticar as fragilidades, e contribuir para a superação das mesmas, o índice é usado como instrumento de culpabilização e punição das escolas e dos seus sujeitos.

Como não desqualificar os conhecimentos curriculares? Submetendo os pobres que se atrevem a aprendê-los a rígidas provas e segregadoras reprovações. As estatísticas tão repetidas, os resultados tão proclamados pela mídia, pelos gestores e estatísticos confirmam esses cuidados de que os saberes nobres dos currículos não podem ser desqualificados com o acesso dos pobres desqualificados às escolas públicas. Desde que eles ousaram chegar, o discurso se repete: a escola pública se desqualificou. Todo governo proclama fazer tudo para recuperar “a qualidade da escola pública”. Como? Novas propostas curriculares, densas em saberes de qualidade e exigentes provas e reprovações (Arroyo, 2013, p. 173).

Não existe uma preocupação de preparar o sistema para lidar com as desigualdades sociais e com as situações de vulnerabilidade diárias que dificultam o processo de aprendizado dessas crianças, ou então, pensar em uma abordagem de conteúdo que articule com a realidade de classe desses sujeitos. O processo é de mecanizar, em busca de uma qualidade de educação desejada pelo mercado, sem considerar como a condição de classe dificulta uma maior dedicação aos estudos

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

e de como a questão financeira impede o acesso a materiais e infraestrutura, o que poderia facilitar o processo de ensino-aprendizado.

Em uma clara competição pela “melhor educação do país”, as secretarias estaduais de educação também estabeleceram avaliações externas e as escolas passaram a ter que passar por dois tipos de avaliação externas. Buscando atingir a excelência, os estados passam a adotar currículos estaduais e em sua defesa utilizam o artigo 8 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 8o A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1o Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2o Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (Brasil, 1996).

Exemplo de tal movimento, pode ser dado ao estudar a realidade do Estado de São Paulo. Tendo como objetivo melhorar seus índices e com um discurso de acesso à educação igual para todos, iniciou-se em 2007 um movimento de padronização do seu sistema estadual de educação. Pereira (2011), em sua pesquisa sobre a implementação da então proposta Curricular do Estado de São Paulo, afirma que:

Segue também a tendência da homogeneização uma vez que estabelece um currículo único e também as estratégias para sua aplicação, não considerando a diversidade presente em sala de aula, os alunos que não são alfabetizados ou são semialfabetizados e que não consegue aprender, muito menos, se desenvolver em sala de aula. Além disso, homogeneizam-se os lugares e as particularidades dos grupos. Como as atividades possuem indicação do número de aulas predeterminados, geralmente o professor não pode aprofundar mais o conteúdo até que os alunos aprendam e, a partir daí tudo passa a ficar no velho dizer “um finge que ensina e outro finge que aprende”. Com o ensino aprendido transformado em algo sequencial, com conteúdo e tempo determinados, a possibilidade de criação na sala de aula tende a desaparecer, o professor é sempre cobrado a aplicar a apostila, pois os alunos serão avaliados em uma prova externa (SARESP) e por meio desta avaliação deverá ficar nítido se a Proposta foi aplicada ou não (Pereira, 2011, p. 26).

O Estado de São Paulo estabeleceu um sistema apostilado com material do professor e apostila para o aluno, algo que pode ter agradado uma parcela da população, cooptada pelo discurso da educação como mercadoria e conteudista, que defende a escola privada e o sistema apostilado como o formato de educa-

ção mais apropriado para inserir os alunos no ensino superior ou para ocupar os melhores cargos no mercado de trabalho. Mas, na prática e no cotidiano escolar, o que realmente acontece é uma limitação da autonomia e da criatividade do professor, e uma conseqüente abordagem superficial dos conteúdos de geografia, tornando a aula pouco significativa para o aluno.

Segundo Rockwell e Ezpeleta (1989), a escola apresenta uma história documentada e uma história não documentada, sendo a documentada a explicitada pelas políticas educacionais, pelos dados escolares, e a não documentada, a que acontece no cotidiano escolar, a que representa como os professores questionam ou não a implementação das políticas e como os alunos resistem ou aceitam essas propostas de homogeneização curricular.

Os alunos que antes tinham acesso a aulas criativas e diferenciadas, estabelecidas pelos seus professores, estranharam esse processo de padronização curricular, metodológica e avaliativa, mas os alunos que ingressaram diretamente neste sistema vão entender que esse é o único sistema possível. Cabe ressaltar que todo esse processo de padronização da educação do estado de São Paulo ocorreu no período de vigência dos PCNs, documento curricular federal que iniciou o processo de padronização da educação brasileira.

Mas, a padronização curricular não parou com os PCNs. Depois de 20 anos, o governo federal aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desta vez não mais como parâmetro, mas como uma proposta curricular obrigatória.

Para além da BNCC: a rede de controle e a padronização da educação brasileira

A Base Nacional Comum Curricular teve sua primeira versão elaborada nos anos de 2015 e houve a disponibilização da proposta preliminar da BNCC, que foi colocada em discussão em 2016. A segunda versão foi disponibilizada e aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater esta versão da BNCC. Em 2017, o MEC entregou a versão final do documento e, por meio legais (resoluções, programas), obrigou os estados e municípios a adaptarem seus currículos à BNCC.

E com um amplo investimento para que a BNCC realmente fosse implementada em todos os estados e município, como comprova o Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC:

A participação no Programa deu-se mediante assinatura do Termo de Adesão pelo Secretário Estadual ou Distrital de Educação e pelo Presidente da Seccional da Undime do Estado. Assim, as unidades federativas, que aderiram ao

ProBNCC, contam com os seguintes apoios:

1. Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas - PAR às Seduc, com vistas a assegurar: (i) a qualidade técnica na construção do documento curricular em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios para toda a Educação Básica, e (ii) a implementação dos currículos elaborados à luz da BNCC;
2. Formação oferecida pelo MEC para equipes de currículo e gestão do Programa nos estados; e
3. Assistência técnica que contempla: (i) pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe ProBNCC, via FNDE (ii) contratação de analistas de gestão, (iii) equipe alocada no MEC para o apoio na gestão nacional do Programa, (iv) material de apoio, e (v) plataforma digital para apoiar a (re)elaboração do currículo e as consultas públicas. (Brasil, 2019 p. 4)

Destaca-se aqui que quando o projeto é do governo e atende os princípios neoliberais de educação, é destinado recurso financeiro para que o mesmo se efetive. Quanto a isso, revela-se o investimento de um alto montante para financiamento dessa política, como pode ser observado a partir de informações coletadas no site do MEC:

(...) Em 2018 foram transferidos quase R\$ 100 milhões. Para 2019, está prevista a transferência de R\$ 88 milhões para que as unidades da Federação e municípios possam revisar seus planos de trabalho em parceria com as redes estaduais e municipais de ensino e submeter a revisão à análise do MEC. Desses, R\$ 58 milhões já estavam empenhados em 2018, e R\$ 30 milhões foram acrescentados pelo MEC este ano. Os recursos financeiros são transferidos via Programa de Ações Articuladas (PAR). Além disso, outros R\$ 17 milhões serão investidos em bolsas de formação. (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/probncc>).

Na resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, artigo 5° afirma “§2° A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada” (Brasil, 2017, p.5). Superar a fragmentação na prática significou a presença das competências e habilidades da BNCC em todos os currículos estaduais e municipais, limitando o processo democrático de construção do currículo. Em seu artigo 7°, a resolução apresenta a necessidade dos estados e municípios complementarem a BNCC com uma parte diversificada “[...] as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado” (Brasil, 2017, p.6). Para realizar essa articulação, a parte diversificada deve ser pensada considerando a base nacional, ou seja, existe uma autonomia limitada neste processo de elaboração curricular.

Esse caráter abstrato, geral, único do conhecimento curricular de alguma forma está consagrado na clássica dicotomia que estrutura o ordenamento curricular de educação básica: núcleo comum e parte diversificada. O núcleo comum que é o central nos currículos ou nos conhecimentos de toda criança, adolescente ou jovem tem de aprender, é pensado como “comum” em contraposição a diversificado. Comum ou aquelas verdades, conhecimento que não trazem as marcas das diversidades regionais ou da diversidade de contextos concretos de lugar, classe, raça, gênero, etnia. Comum a um suposto ser humano, cidadão, genérico, universal, por cima dos sujeitos concretos, contextualizados, diversos (Arroyo, 2013, p. 77).

A mesma resolução em seu artigo 8º apresenta em seu texto um discurso que defende que as propostas pedagógicas sejam adequadas às características e realidades dos estudantes (Brasil, 2017). Nesse caso, há uma grande contradição, pois em um forte processo de padronização, indicam a necessidade de adequação dos conteúdos, responsabilizando as instituições de ensino e seus professores neste processo.

Mesmo que as instituições e professores conseguissem subverter a BNCC, pois, felizmente temos nas escolas um grupo importante de professores que resistem a esta padronização e, com muito trabalho, valorizam sua autonomia docente em defesa dos interesses dos alunos, e as suas necessidades, buscando desnacionalizar o nacional, existe mais um obstáculo a ser superado, e podemos afirmar isto por meio da análise dos artigos 16 e 20 (Brasil, 2017, p. 11), os quais trazem, respectivamente:

Art. 16. Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação.

Art. 20. O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático deve atender o instituído pela BNCC, respeitando a diversidade de currículos, construídos pelas diversas instituições ou redes de ensino, sem uniformidade de concepções pedagógicas”.

Ou seja, as avaliações externas serão embasadas na BNCC. Para conseguir manter seus índices em crescimentos, as escolas vão gerar um movimento de se limitar a BNCC, e essa limitação será auxiliada pelo livro didático. É interessante perceber a contradição existente nesse documento, afinal, o mesmo artigo que obriga o uso da BNCC defende a não uniformidade de concepções pedagógicas, sendo que a BNCC representa a pedagogia das competências.

Se com os PCNs a articulação com o PNLD era de forma indireta, com a BNCC a articulação passa a ser obrigatória, ou seja, é um projeto que com o tempo foi se ajustando e buscando sua eficiência e eficácia, termos muito utilizados dentro dos princípios neoliberais e da educação como empresa. No edital

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

do PNLD 2014, publicado em 2011, no item Critérios Eliminatórios Comuns a Toda as Áreas afirma que não atender a legislação vigente é motivo de eliminação, mas como é possível observar no trecho abaixo, os PCNs não são elencados como legislação vigente.

2.1.1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino

fundamental

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino

fundamental, serão excluídas as coleções que não obedecerem aos seguintes estatutos:

1. Constituição da República Federativa do Brasil.
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações

introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº

11.645/2008.

3. Estatuto da Criança e do Adolescente.

4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

5. Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer

CEB nº 15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e a

Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004, Resolução CNE/CP nº7, de 14/12/2010,

Parecer CNE/CEB nº 7/2010, Resolução CNE/CP nº 4, de 14/07/2010 (CGPLI, 2011, p. 55)

No edital do PNLD de 2020, publicado em 2018, no item 2.1 Critérios eliminatórios comuns, também indica “2.1.1 Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação” e o último item da lista é “w. Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº02/2017)” (CGPLI, 2018, p. 38).

Dessa forma, a BNCC passa a ser um item obrigatório na elaboração dos livros didáticos do PNLD, aliás, a sigla BNCC aparece 27 vezes no edital que contém 80 páginas, fato que confirma o peso da BNCC no PNLD, confirmando o processo de padronização e controle dos conteúdos. No edital do PNLD 2014, os Parâmetros Curriculares Nacionais são indicados como orientação somente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, não sendo indicado seu uso para a construção das obras de geografia, como vemos no item “3.2 Geografia Princípios e critérios de avaliação para o componente curricular Geografia”. Constava uma descrição que indicava uma preocupação com critérios metodológicos e científicos da geografia, além de questões éticas, ou seja, os

PCNs tinham uma influência na elaboração dos livros didáticos por ser um documento oficial, mas não era obrigatório. Já no edital do PLND de 2020, consta:

2.2 CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS

(...)

2.2.1 Obras Disciplinares e Obras Interdisciplinares

As obras disciplinares e interdisciplinares devem ter como eixo central o desenvolvimento das competências gerais, das competências específicas de área e das competências específicas do componente curricular. Tais competências deverão ser desenvolvidas por meio dos objetos de conhecimento e habilidades, constantes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. As obras devem zelar, particularmente, pela presença e pela forma de abordagem dos objetos de conhecimento alinhados às habilidades de cada componente curricular ali presentes. As unidades temáticas, constantes na BNCC, não devem necessariamente servir como critério para a elaboração da obra.

São critérios de avaliação das obras disciplinares destinadas aos anos finais do ensino fundamental:

a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;

b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. Serão excluídas as obras que não contribuírem adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC. (CGPLI, 2018, p. 42)

De acordo com a citação, as obras devem ter como eixo principal as competências gerais, específicas e de componentes curriculares da BNCC. Devem ser desenvolvidas considerando os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC, somente as unidades temáticas não devem necessariamente servir como critérios para elaboração, ou seja, não é obrigatório, mas, diante de tanta imposição, talvez, este seja o caminho mais fácil. Para consolidar o controle sobre as obras, afirmam que as obras que não atenderem todas as competências da BNCC serão excluídas, ou seja, a aprovação da obra no PNLD depende da sua submissão a BNCC, o que deixa claro o controle sobre o conteúdo da geografia escolar que estará nas escolas por meio dos livros didáticos.

Todo esse processo dificulta a implementação do currículo, conforme indica a Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Fundamental de 9 anos:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

dos estudantes.

(...)

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno (Brasil, 2010, p.3)

A análise da política educacional possibilita a compreensão de um processo intenso de padronização educacional, desde o currículo ao material didático, até o processo de controle pelas avaliações externas que são realizadas pelo governo federal e pelos governos estaduais. Dentro deste contexto, torna-se impossível pensar a metodologia de ensino de geografia desarticulada deste processo de padronização intensa do currículo e do material didático.

No Brasil pós-BNCC, a imposição é que todos os professores da educação básica trabalham com a concepção de educação pautada na pedagogia das competências. A BNCC apresenta as competências, objetos de conhecimentos e habilidades. Destes três elementos, o que está mais presente na escola, ou melhor, no planejamento do professor, são as habilidades. Em todo planejamento que é feito, os professores colocam as siglas das habilidades que serão trabalhadas naquele período e os livros didáticos também apresentam as habilidades em algumas páginas. Indicar a habilidade que está sendo trabalhada se tornou uma forma de legitimar o trabalho do professor.

Na BNCC, competência é 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, 2017, p. 8).

Com a BNCC, os professores deixam de definir o que ensinar, por meio do objetivo que se tem com o conteúdo que será problematizado com a realidade do aluno, passando a decidir na lista de habilidade de cada ano qual habilidade trabalhar com seu aluno, ou seja, o conteúdo fica em segundo plano. Este posicionamento foi defendido durante muito tempo, por meio de um discurso que os conteúdos que a escola ensina não possuem relação com a realidade dos alunos, logo, não tem utilidade.

No currículo proposto pela BNCC o “ser competente” envolve um sujeito que resolve problemas de um mundo já pronto, já dado, sem pressupor qualquer ação de problematização. O sujeito que adquire a competência assume uma posição passiva: “competência é a propriedade de uma pessoa agir resolvendo problemas propostos por outras pessoas, para que tudo à sua volta continue da mesma forma” (Gerhardt, 2019, p. 97). (Martins, Zwirtes, 2020, p. 50)

Pensar em metodologia a partir da pedagogia das competências é criar estratégias para que o sistema tenha sucesso, é contribuir para a manutenção da ordem vigente. Será que esse deve ser o caminho daqueles professores que buscam a transformação pela educação?

Caminhos para resistência

Pensar metodologia de ensino de geografia deve ser articulado à consciência de classe, o que exige do professor uma formação política e que tenha o compromisso de por meio da geografia escolar e do ensino de geografia possibilitar seus alunos a construir conhecimentos para analisar sua realidade, se posicionar e buscar uma transformação, em um sentido libertador e emancipador. Gadotti (1995, p.161) já afirmava que:

Os educadores estão vivendo hoje o início de um conflito entre o projeto burguês de educação (que é o projeto vigente) e um projeto popular eminentemente político. No centro desse conflito situa-se a educação como espaço de luta. Porque a derrubada do atual bloco industrial-militar-burguês não se efetivará sem a educação (= consciência de classe) para a hegemonia das classes trabalhadoras.

E com todos os projetos políticos neoliberais que imperam no Brasil, o projeto burguês vem se fortalecendo e muitos professores focam em como atender às habilidades da BNCC e contribuir para que seu aluno se insira no mercado de trabalho ou em um curso superior. O professor diante das condições precárias de trabalho (baixa remuneração que gera um carga de trabalho exagerada, condições de trabalho precarizadas e pressão para atender a burocratização do sistema) resiste em busca de uma educação que considera adequada ao seu aluno e, para isso, pesquisa e cria estratégias para tornar a aula mais atrativa, significativa e moderna. Ademais, tenta utilizar de metodologias diferenciadas e muitas vezes tem sucesso, consegue realizar a mediação e levar seu aluno a construir o conhecimento, ou melhor, a desenvolver a habilidade projetada pela BNCC. Mas, este tipo de educação que representa a manutenção da ordem vigente não representa a classe trabalhadora que necessita de,

Sob o prisma da educação, a promoção humana representa tornar o ser humano continuamente preparado para compreender os elementos de sua circunstância, intervindo sobre ela, modificando-a mediante um alargamento da liberdade, da comunicação e assistência mútua entre os seres humanos. Com esse entendimento, podemos argumentar que a educação é essencialmente um ato político na práxis. (Ghedin; Maciel, 2021, p. 1117)

O sistema leva o professor a deixar de lado a promoção humana, a educação como ato político, e esse movimento vem se concretizando na realidade. Muitos professores afirmam que a BNCC é uma realidade e temos que seguir, o que representa a ausência de formação política dos professores.

Acreditamos que é no centro da prática do professor que sobrevém a sua formação política, e que essa formação encontra maior aplicabilidade quando trabalhada desde a sua formação inicial, sendo por meio desta que os futuros profissionais do magistério poderão adquirir a consciência necessária para compreender que comungam dos mesmos interesses da grande parte da camada social subalterna brasileira. (Ghedin; Maciel, 2021, p. 1119).

Apesar de todas as suas dificuldades, os cursos de formação de professores, em sua maioria, buscam em seu Projeto Pedagógico de Curso articular uma formação onde os formandos consigam viver ensino, pesquisa e extensão, de forma que fortaleça sua formação política. O resultado disto são os vários professores que resistem à política educacional neoliberal e conseguem praticar em sala de aula uma educação transformadora, que busca a libertação e emancipação. Entendendo esse cenário, o projeto neoliberal de padronização da educação projetou, aprovou e está impondo uma formação inicial pautada na BNCC, limitando a formação do professor às competências e habilidades que serão trabalhadas na educação básica, conforme consta na Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019.

É fato que muitas vezes os cursos de formação de professores apresentam dificuldades em dialogar com a educação básica. Isso se deve às condições de trabalho na escola e na universidade: apresentam ritmos diferentes, o sobretrabalho presente nos dois espaços, que muitas vezes impossibilitam os profissionais de organizarem um trabalho coletivo; quem trabalha com formação continuada de professores, com estágios supervisionados e projetos de extensão na escola sabe dessa dificuldade. Porém, o governo silencia todas essas questões que são estruturais e impõe uma diretriz de formação de professores que visa tornar os professores aplicadores da BNCC.

Na medida em que a reação conservadora despreza o conhecimento, o pensar, o direito a pensar e ao conhecimento acumulado, produzido e nos obriga a ensinar habilidades úteis, pragmáticas para as demandas do mercado, redefine nossas identidades profissionais, não mais atreladas à garantia do direito ao conhecimento. Quando o conhecimento é secundarizado, desvalorizado a consequência será nossa desvalorização como profissionais do conhecimento. Deixamos de ser instigados pelo conhecimento, por sua rica dinâmica. Nossa formação se empobrece. Em vez de libertos pelo conhecimento viramos escravos das demandas do mercado (Arroyo, 2013, p. 108).

A resistência é necessária, os professores devem estar atentos às políticas educacionais e entender que elas fazem parte de um projeto amplo, que no momento atual busca uma padronização intensa, abarcando o currículo da educação básica, o material didático e a formação de professores. E os profissionais da educação se articulam constantemente e essa resistência é enfrentada por meio de notas de repúdio, notas técnicas, eventos variados, publicações e ocupações de audiências públicas.

É comum quando ocorre a discussão sobre a BNCC, profissionais da educação afirmarem que o professor tem autonomia para adequar o currículo à realidade do aluno e utilizar metodologias de ensino que desperte o interesse do aluno, partindo de sua realidade, problematizando e mostrando a importância da geografia para sua vida. A naturalização deste discurso é um despropósito que contribui para que o professor seja responsabilizado muitas vezes pelo não aprendizado do aluno. O governo faz investimento em currículo (elaboração e implementação, como vimos com o ProBNCC) e o professor sem apoio financeiro nenhum ou pedagógico deve se debruçar neste currículo para torná-lo algo interessante para os alunos.

Outra questão importante de trazer para essa discussão é a forma como a geografia é abordada na escola. Será que a geografia crítica está presente nos livros didáticos e na BNCC? O fato de apresentar a desigualdade social, a segregação socioespacial, os conflitos políticos, culturais e territoriais, os problemas ambientais não é suficiente para afirmar que a geografia crítica está presente na geografia escolar. Na maioria das vezes esse conteúdo é trabalhado de forma cristalizada, no sentido de mostrar que existe e que não está certo, mas não busca mostrar as contradições do processo. Muitas vezes esses conteúdos são usados para exemplificar, não avançando no processo de análise. Carlos (2007, p. 9), refletindo sobre a geografia crítica, afirma que:

É possível pensar que a sociedade constrói um mundo objetivo enquanto prática espacial, e tal mundo se revela em suas contradições em um movimento que aponta para um processo em curso, cuja base se assenta no processo de reprodução das relações sociais que se realiza como relação espaço-temporal. Por isso podemos afirmar que é no espaço que se podem ler as possibilidades concretas de realização da sociedade. A análise geográfica do mundo seria, portanto, aquela que caminhará na direção do desvendamento dos processos constitutivos da reprodução do espaço. Deste modo, uma ação voltada para o fim de concretizar e viabilizar a existência humana se realizaria como processo de reprodução da vida, pela mediação do processo de apropriação do mundo, que revela contradições profundas.

É essa geografia crítica que analisa a produção e reprodução do espaço pautada no materialismo histórico-dialético, analisando as contradições deste

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

processo, que possibilitará aos alunos da educação básica construir uma geografia que possibilite que ele consiga analisar sua realidade e desenvolver um pensamento geográfico.

Resende (1989), ao se buscar entender a dificuldade de ensinar geografia da forma que desperte o interesse do aluno, chegou à seguinte conclusão:

Mas, afinal, que problema será este? Ele reside justamente no objeto de investigação que constituímos, vale dizer, na maneira como a geografia é encarada por nós que a ensinamos: de uma forma fracionada e parcial, nunca como totalidade; nunca como o trabalho de homens históricos sobre um espaço que a história da sociedade humana reproduz.

(...)

Considero esta falha mais grave de nossa Geografia/nosso ensino: desprezar o ser histórico da Geografia e, conseqüentemente, o ser histórico do aluno. Acolhê-los seria, de certa forma, redefinir a relação mesma de ensino-aprendizagem, construir o caminho do conhecimento, da descoberta, a partir da realidade vivenciada pelo aluno. Aí estariam professor e aluno, descobrindo e recriando a ciência geográfica. (Resende, 1989, p. 20)

Contudo, a proposta de uma base nacional pautada em competências e habilidades se torna um obstáculo para que o professor consiga pensar essa geografia a partir da realidade do aluno. Ele passa a ser obrigado a pensar a partir da BNCC e depois articular à realidade do aluno. E se em um movimento de resistência o professor parte sim da realidade do aluno, ele terá que articular à BNCC, que é um documento nacional e que por isso não atende às particularidades da diversidade de espaços geográficos que temos no nosso país, tornando assim um limitador.

Importante ressaltar também que a pedagogia das competências presente na BNCC é um limitador para pensar a geografia a partir da classe trabalhadora, pois o objetivo desta concepção de educação é formar pessoas competentes para o mercado de trabalho, que sejam criativos, flexíveis e passivos.

Por isso, é importante ampliar o movimento de negação da BNCC e fortalecer o caminho que permita que professores e alunos sejam sujeitos construtores de currículo, para que assim possam inovar com metodologias que atendam uma educação emancipadora para a classe trabalhadora.

Considerações finais

As políticas educacionais que representam os interesses da classe dominante apresentam um discurso de educação pautada na realidade, de necessidade de contextualizar, de incentivar a criatividade e a proatividade dos alunos, no entanto em

momento algum é abordado a questão da formação política e da questão de classe.

Cobrar dos professores metodologias diferenciadas para motivar seus alunos, subsidiar formações que possibilitem que os professores tenham acesso a essas metodologias, não é o suficiente para tornar nossa educação transformadora, num sentido de emancipatória para a classe trabalhadora. Uma metodologia diferenciada pautada nas competências e habilidades estará atendendo os preceitos das políticas neoliberais.

É necessário que o professor pense em uma abordagem de conteúdo que parta da realidade do aluno da classe trabalhadora, que mostre as contradições do sistema e que leve o mesmo a questionar sua situação. É inadmissível que a geografia escolar e o ensino de geografia continuem presentes nas escolas sem criar estratégias para que o aluno questione a desigualdade social e as contradições do sistema capitalista. A metodologia é importante sim, mas precisamos de formação política e de consciência de classe para fortalecer a geografia crítica na educação básica.

Seguimos com muita força na luta!!!

Referências

ALBUQUERQUE, M. A. M, et al. *Manifesto Crítica às reformas neoliberais na Educação*: prólogo do Ensino de Geografia. Marília: Ed. Lutas Anticapital, 2021.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso: 05 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso: 09 de outubro de 2022.sandrasa

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução. *Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível: http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDE-ZEMBRODE2017.pdf. Acesso: 09 de outubro de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC) - *Documento Orientador 2019*. Brasília: Esplanada dos Ministérios, 2019. Disponível em: http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso: 02 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro*

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_document&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso: 05 de novembro de 2022.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A “Geografia Crítica” e a crítica da Geografia. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2007, vol. XI, núm. 245 (03). Disponível: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24503.htm>. Acesso: 05 de novembro de 2022.

CPGLI – Coordenação-Geral dos Programas do Livro (Brasil). *Edital de convocação 01/2018*. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental> Acesso: 09 de outubro de 2022.

CPGLI – Coordenação-Geral dos Programas do Livro (Brasil). *Edital de convocação 01/2018*. Edital De Convocação Para O Processo De Inscrição E Avaliação De obras Didáticas E Literárias Para O Programa Nacional Do Livro E Do Material Didático PNLD 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso: 09 de outubro de 2022.

DEITOS, Juliano Marcelino; SOBZINSKI, Janaina Silvana. O materialismo histórico e dialético: contribuições para a análise de políticas educacionais. *Impulso*, Piracicaba, 25(63), 101-118, 2015 . Disponível: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2101/1660> Acesso: 04 de novembro de 2022.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1995.

GHEDIN, Evandro; MACIEL, César Macêdo. A formação política do professor: um olhar sobre a história. *Educação e Filosofia*, 35(75), 1175–1211, 2022. Disponível: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/53523> . Acesso: 05 de novembro de 2022.

KATUTA, Ângela Massumi. Reformas Educacionais: Retrocessos e Resistências Na Atual Conjuntura Brasileira. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020. Disponível: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7901> Acesso: 04 de outubro de 2022.

KRIPKA, Rosana. M. L., SCHELLER, Morgana., & BONOTTO, Danusa. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones*. UNAD, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015. Disponível: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1455>. Acesso: 4 de novembro de 2022.

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2019. 324 p

MARTINS, Maridelma Laperuta; ZWIRTES, Polyana A BNCC em evidência: Aproximações do currículo com a proposta de Tyler e a Pedagogia das Com-

petências. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v.18, n.3, p.35-52, nov./dez., 2020. Disponível: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/3270/2621>. Acesso: 02 de novembro de 2022.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. *Anais... XI Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-graduação em Educação - Anped Sul*. 2016.p.1-16. Disponível: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf . Acesso: 10 de outubro de 2022.

PEREIRA, Sandra de Castro. *A Proposta Curricular do estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social*. 2011. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24102012-123823/pt-br.php>. Acesso em: 2022-10-08.

RESENDE, Márcia Spyer. *A geografia do aluno trabalhador caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo, Loyola, 1989

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. *A pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA GEOGRAFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS A PARTIR DAS PROPOSTAS CURRICULARES PÓS-DÉCADA DE 1990

Carlos Rerisson Rocha da Costa
Eula da Conceição Carvalho

Introdução

No Brasil, o livro didático se consolidou ao longo da história da educação no país como um dos materiais mais utilizados no espaço escolar, sendo em muitos casos a única fonte de informação científica para muitos estudantes (Carmagnani, 1999). Os primeiros exemplares são datados de meados dos anos de 1820, adquirindo maior adesão ao seu uso a partir do século XIX (Vitiello, 2018), período que marca as primeiras ações por parte do Estado para que se ampliasse a produção e distribuição dos materiais didáticos para os alunos.

Conforme Azevedo (2013), esse tipo de material se tornou alvo das políticas de Estado no Brasil já no século XX, nos anos 1930, consolidando-se posteriormente nas décadas de 1980, 1990 e nos anos 2000, a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD em 1985, passando então o governo federal a ser o maior comprador de livros didáticos, para distribuição na rede pública de ensino.

Com a criação de documentos e políticas educacionais que norteiam a educação e a produção dos livros didáticos no Brasil, os conteúdos presentes nos materiais didáticos adquirem novas dinâmicas. Um exemplo disso é o PNLD, que buscou uma maior distribuição dos livros didáticos, mas também realizou, a partir de 1996, uma avaliação dos conteúdos para exclusão de erros conceituais e o que deveria ser abrangido em cada série/ano da formação dos alunos.

Atualmente temos como diretriz educacional a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento que possui uma forte vinculação com o setor privado, desde sua concepção até o viés privatista de sua proposta, tendo forte participação em sua elaboração instituições que tratam o setor educacional como mercadoria. Inevitavelmente isso tem repercussão sobre os livros didáticos, uma vez que o PNLD passou a ter a BNCC como parâmetro.

As mudanças nos materiais didáticos atingem a dimensão teórico-metodológica dos conteúdos que são trabalhados. Sabe-se que o currículo escolar contém e é fruto de relações de poder, opções políticas, ideologias e conflitos. Embora aparentemente pareça um documento pretensamente neutro, se manifesta como produto do tempo histórico e fruto de disputas que passam pelos aparelhos ideológicos do Estado e pelos debates no âmbito dos campos disciplinares, estabelecendo em cada momento o que são e como são apresentados “os conhecimentos socialmente válidos” no âmbito da formação escolar (Goodson, 1995).

No caso específico do ensino de Geografia, os livros didáticos revelam as mudanças que o campo disciplinar experimentou ao longo de sua história desde a institucionalização como disciplina escolar, revelando mesmo verdadeiros períodos (Azambuja, 2014), que vão desde os clássicos Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo, que marcam a primeira metade do século XX, passando pela expansão dos manuais de geografia após a década de 1970 e mesmo pela inserção de perspectivas influenciadas pelo movimento de renovação crítica da Geografia, até chegar aos materiais mais recentes, elaborados no contexto das proposições curriculares pós-1990, baseados nas diretrizes constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e atualmente na BNCC, que embasam direta ou indiretamente os critérios de avaliação estabelecidos pelo PNLD, utilizado pelo Ministério da Educação – MEC como condição para a adoção dos materiais na rede pública de ensino.

Nesse percurso, a geografia, em diferentes momentos, deu destaque ou ofuscou alguns de seus conceitos, bem como em determinados momentos, de acordo com a perspectiva teórico-metodológico privilegiada, ressignificou seus conceitos, dando-lhes ora um sentido e ora outro significado. Tais mudanças são observadas não só na centralidade ou presença de determinados conceitos em detrimento de outros, como também em seus conteúdos e abordagens.

Diante das diversas mudanças observadas nos materiais didáticos e a importância de se compreender o impacto que documentos e políticas educacionais, como a BNCC, o PNLD e os PCN têm para os livros didáticos e consequentemente para o processo de ensino-aprendizagem é que buscamos analisar a abordagem dos conceitos-chave da Geografia em livros didáticos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio indicados nos Guias de Livros Didáticos do PNLD dos anos de 2018 e 2020. Para isso buscamos identificar os conceitos-chave da Geografia presentes nos livros didáticos analisados, bem como conhecer as abordagens de tais conceitos, destacando filiações e perspectivas teórico-metodológicas e reconhecendo as influências das orientações curriculares constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Geografia e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, na qual se to-

mou como base leituras de obras como as de Azevedo (2013), Giroto (2017) e Vitiello (2018), acerca do ensino de Geografia e das dinâmicas dos programas e documentos criados pelo Governo Federal, bem como as mudanças que cada um desses documentos causaram/causam nos Livros Didáticos de Geografia e conseqüentemente no ensino que é realizado.

Foram selecionadas quatro coleções de níveis de ensino distintos para identificar os conceitos-chave predominantes e suas abordagens nessas obras, bem como reconhecer as influências dos PCN e da BNCC sobre tais conteúdos e, por consequência, sobre o ensino da Geografia. Foram selecionadas duas coleções voltadas para o Ensino Fundamental: *Vontade de Saber – Geografia* (Torrezani, 2018) e *Por Dentro da Geografia* (Ribeiro, 2018), que estão contidas no PNLD 2020 (Brasil, 2019); e duas coleções do Ensino Médio: *Fronteiras da Globalização* (Almeida; Rigolin, 2016) e *Geografia Geral e do Brasil* (Sene; Moreira, 2016), as quais estão no PNLD 2018 (Brasil, 2017). Nesse conjunto de livros escolhidos efetuamos uma análise para compreender como conceitos basilares da Geografia sofrem mudanças e são moldados de acordo com os documentos e programas educacionais.

Entre os conceitos identificados e predominantes, foram selecionados três para análise, considerando sua predominância nos PCN e na BNCC: Território, Espaço e Paisagem, tendo sido realizada a leitura de autores como Corrêa (2009), Costa e Rocha (2010) e Souza (2009, 2013), que tratam dos conceitos-chave da Geografia desde suas gêneses, buscando subsidiar a análise e a compreensão das transformações que cada um desses conceitos passou na educação básica.

Os Livros Didáticos na Educação Brasileira: situando as transformações a partir das reformas curriculares pós-1990

No Brasil, o livro didático é utilizado desde o período Imperial, por volta dos anos de 1820, e passou a ter maior presença nas escolas a partir de 1837, com a criação do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. A educação, nesse período, era voltada para a elite brasileira e seguia o modelo de ensino que era praticado na França. Por esse motivo, a maioria dos materiais didáticos eram importados desse país, importação que também se deu pela falta de qualidade na produção de livros no Brasil no século XIX (Silva, 2012).

Os primeiros projetos educacionais brasileiros foram desenvolvidos a partir da criação das Escolas de Primeiras Letras e tinham forte influência das concepções liberais europeias. O Estado criou vários mecanismos para controlar aquilo que era ensinado nas escolas e o livro didático se tornou um desses instrumentos.

Fernandes (2005) pontua como importante o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, a partir de 1838, sendo responsável por integrar diversos documentos acerca da história do Brasil e construir uma espécie de memória do país. É a partir das publicações e concepções do IHGB que os conteúdos dos livros didáticos passam a ser moldados com maior caráter nacionalista, focando na construção da identidade da sociedade com o território brasileiro. De acordo com Bittencourt (1993) esses materiais didáticos, nesse primeiro momento, eram feitos para os professores, visando “suprir as necessidades de professores mal formados” (Bittencourt, 1993, p. 22), se configurando como guia do professor naquilo que o Estado queria que fosse contemplado nas aulas.

Segundo Bittencourt (1993), no final do século XIX, o Estado começa a distribuir esse material didático para os alunos, mas com maior controle do que era abordado. Nesse mesmo período é identificada uma baixa produção de livros no país, e com isso se intensifica um processo de estímulo dos intelectuais da época para escreverem os manuais, por meio do oferecimento de prêmios em dinheiro e abertura de concursos.

Em 1930, o incentivo para a produção de livros didáticos no Brasil aumenta de forma significativa, devido aos altos preços dos livros importados e o momento de crise econômica que era vivido no país, além da ideologia do nacionalismo, que era forte nesse período histórico, passando o Estado a focar na produção de autores brasileiros.

Ao longo da história da educação no Brasil é perceptível a preocupação do Estado em controlar aquilo que era ensinado nas escolas, o que se intensifica ainda mais durante os anos 1930, sendo nesse contexto que as primeiras políticas públicas educacionais são realizadas de fato. É nesse período que o primeiro órgão responsável pela produção do livro didático é criado, o Instituto Nacional do Livro - INL, e para estabelecer as normas relacionadas aos processos de produção, compra e uso dos materiais didáticos foi desenvolvida a Comissão Nacional do Livro Didático - CNLD.

Durante e após os anos de 1960 a educação e o livro didático tiveram diversas políticas públicas educacionais para os seus desenvolvimentos. Nesse período houve a criação e implementação da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Durante a ditadura militar brasileira foram estabelecidas duas políticas para os livros didáticos: a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - Colted, em 1966; e a criação da Fundação Nacional do Material Escolar - Fename, em 1967, destinada à produção de manuais escolares para distribuição aos estudantes carentes (Filgueiras, 2015).

Em 1971 se dá a implementação da nova LDB, após a crise política dos anos 1960, quando a educação sofreu grandes transformações, tanto nas universidades, com a desvalorização do ensino de Humanidades e o afastamento

de professores que o Estado rotulava como “subversivos”, como nas escolas de ensino básico, que passam a ter educação voltada para o segmento técnico e profissionalizante.

Após grande pressão e muita luta popular tal período de governos ditatoriais chega ao fim e se tem uma nova Constituição Federal. Nesse contexto é criado o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, em 1985, que tinha o objetivo de proporcionar a distribuição de forma gratuita dos livros didáticos aos alunos das escolas públicas, além de realizar a avaliação pedagógica dos livros, o que ocorre desde 1996. Segundo Fantin e Firkowski (2010), por meio dessa avaliação foi possível constatar os erros conceituais e também os conteúdos que poderiam ser considerados inadequados para a formação dos alunos.

Nos anos 1990 destaca-se os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, publicados em 1998. Os PCN foram elaborados no contexto da ofensiva neoliberal que marcou o Brasil durante a década de 1990, sob o prisma de uma educação orientada pela Pedagogia das Competências, inspirada em diretrizes produzidas pelo Banco Mundial que capitaneava a investida na busca pela apropriação da educação como mercadoria e pelo atendimento às exigências do mundo do trabalho agora regido sob os moldes da acumulação flexível.

Os PCN não foram elaborados como um currículo obrigatório, mas como um conjunto de diretrizes que cumpriam um papel de orientação, que acabou por impactar na elaboração dos currículos nos mais diferentes lugares, sendo adotados como referência teórica e metodológica, tanto na elaboração dos documentos quanto na própria prática de ensino. Embora formalmente não tornassem nenhum conteúdo obrigatório, indiretamente baseou a produção de livros didáticos a serem adotados pela rede pública de educação, norteou a formação e definiu, mesmo que implicitamente, quais os saberes “socialmente válidos” (e “politicamente corretos”) no âmbito de cada campo disciplinar.

As redefinições daquilo que deve ser ensinado em cada disciplina se dão inseridas nos contextos políticos, econômicos e culturais, bem como atreladas aos distintos conflitos e interesses que reproduzem tais dimensões sociais. No cenário de profundas transformações que se experimenta na última década

[...] o currículo praticado na educação básica como um todo é dimensionado como um gargalo à execução de práticas de sucesso na escola pública. Já que esse é tachado de anacrônico, inchado e sem conexão com os anseios dos estudantes dos novos tempos. Dessa maneira ergue-se uma série de projetos ‘modernizantes’ em relação a reformas curriculares, dimensionando esse como um problema a ser atacado para permitir que a escola ‘funcione’ (Rosa, 2015, p. 19).

A redefinição do currículo aparece então como uma espécie de saída para um modelo educacional dito como desconectado com os anseios de jovens e

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

do mundo do trabalho. Sua reelaboração, entretanto, inclui muito mais que uma mera adequação para a vida.

Na última década, marcada por um contexto de crise econômica internacional que tem impingido politicamente ao mundo uma série de ajustes que jogam à classe trabalhadora o pagamento dos custos da queda das taxas de lucro com uma nova ofensiva neoliberal, que se apoia na espoliação como mecanismo de acumulação, usurpando direitos e recuando políticas sociais, tem sido proposto um currículo comum para a educação básica no Brasil, chamado de Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que se articula ainda a uma reforma do Ensino Médio e se insere num contexto político em que se polemiza o mundo da escola com propostas conservadoras como o chamado “projeto escola sem partido”, que mais produz uma mordada ao exercício da crítica na sala de aula como parte da formação.

A BNCC, embora mencionada ou amparada já em dispositivos legais como a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ganha força em sua proposição a partir da implementação do Plano Nacional de Educação – PNE, em 2014. Sua construção tem origem ainda em 2015, quando se institui, com a publicação da Portaria nº 592 pelo Ministério da Educação – MEC, uma Comissão de Especialistas para a elaboração da primeira versão do documento, tendo início ainda em outubro desse ano a consulta pública dessa versão da BNCC. No ano seguinte se seguiu com a realização de seminários pelo país para debater a segunda versão do documento, sendo iniciada a redação da terceira versão da BNCC, que seria concluída e entregue ao Conselho Nacional de Educação – CNE em abril de 2017, sendo aprovada e homologada pelo MEC em novembro do mesmo ano, e no ano seguinte publicada em sua versão completa, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Conforme apresenta o próprio MEC na página eletrônica da BNCC,

A Base Nacional Comum Curricular é 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. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (Brasil, 2015, não paginado).

Muitas críticas se acumulam sobre a construção e a proposta da BNCC, desde o processo de consulta e seus limites, passando pelo contexto político e o claro viés privatista que está na base da proposta e de seus apoiadores institucionais (como o Itaú, a Gerdau, a Fundação Roberto Marinho e a Fundação

Lehman, que dão sustentação ao chamado Movimento “Todos pela Educação”) (PERONI, 2006), chegando ao aspecto enrijecido que se estabelece para o trabalho docente, a partir de uma centralização curricular que fixa conteúdos, competências, habilidades e, para isso, metodologias básicas e comuns para o fazer docente na educação infantil e no ensino fundamental, tolhendo diretamente a criatividade e a autoria docente (Gabriel, 2015; Arroyo, 2011).

Nas disciplinas escolares as mudanças se revelam nas distinções de método aportadas nos documentos a partir dos grupos que os elaboram e suas filiações políticas, bem como nos conteúdos selecionados, na abordagem e predomínio de determinados conceitos, tudo refletindo ao mesmo tempo opções explícitas e (sobretudo) implícitas nas disputas políticas (e também metodológicas). No âmbito da Geografia se observa esse processo na década de 1990, quando da construção dos PCN e, recentemente, se experimenta novo deslocamento teórico-metodológico (que carrega na essência uma repetição da história, ao mesmo tempo como farsa e tragédia) com a proposição da BNCC (Giroto, 2017; Albuquerque, 2005).

O impacto que cada uma dessas ações causou/causa no âmbito educacional é enorme, manifestando-se no Livro Didático, que é estruturado de acordo com os critérios estabelecidos por intermédio dessas políticas. Sendo essa ferramenta a mais difundida e utilizada nas escolas brasileiras, o Livro Didático se apresenta como um objeto que entrelaça grandes disputas, tanto ideológicas quanto políticas e econômicas, o que se reflete no produto final adquirido pelos alunos.

Os Livros Didáticos e o Ensino de Geografia

No ensino de Geografia, assim como em outras disciplinas, o Livro Didático é o material que mais é usado em salas de aula, sofrendo interferência direta de todas as políticas educacionais mencionadas, que direcionam e/ou influenciam as formas como o ensino da disciplina é desenvolvido. Isso passa pelas disputas anteriormente apontadas, que se revelam também no plano teórico e metodológico, se traduzindo na predominância de determinados paradigmas na construção do conjunto de saberes considerados válidos na Geografia escolar em determinado momento histórico.

A disciplina de Geografia, no Brasil, teve seu marco inicial no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, em meados de 1837. Rocha (2014) aponta que o ensino de Geografia então desenvolvido possuía características de ensino da escola francesa, partindo de conhecimentos mais amplos para os mais específicos.

De acordo com Andrade (1992) e Jesus (2018) a educação ao longo de

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

quase todo o século XIX era voltada para a burguesia e os ensinamentos geográficos eram direcionados para a memorização de aspectos físicos, principalmente em relação ao território brasileiro, pois nesse período o foco e principal objetivo da educação e da Geografia era o desenvolvimento do caráter nacionalista e patriota dos brasileiros, visando reforçar essa identidade através dos conteúdos trabalhados na escola, os quais buscavam engrandecer o país por meio de descrições físicas do território.

No século XX se configura um novo cenário para a educação e para a Geografia. É a partir desse período que a Geografia ganha maior destaque com a criação da Sociedade Brasileira de Geografia - SGB, o Conselho Nacional de Geografia - CNG e do Instituto de Geografia e Estatística - IBGE, além de sua inserção nas universidades, como a Universidade de São Paulo - USP e a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ).

Após a entrada da Geografia nas universidades, a disciplina escolar adquire novas configurações, haja vista que é a partir desse momento que os professores passam a ter maior base teórica e metodológica sobre os conhecimentos geográficos.

Segundo Andrade (1992), anterior a esse período de 1930, os livros didáticos de Geografia, eram pautados em memorização de conteúdos. Conforme o autor citado, nesse contexto havia um predomínio dos livros didáticos elaborados por José Lacerda e Gaspar Freitas, bem como os de J. Monteiro e F. d'Oliveira, os quais faziam uso excessivo de mapas apenas para reforçar o processo de memorização.

Durante a ditadura militar, os livros didáticos de Geografia eram voltados para uma valorização do território, suas dimensões e exaltação de suas belezas naturais. De acordo com Cavalcanti (1998) esse processo de destacar o território brasileiro se constituía numa estratégia do Estado em desenvolver uma maior identificação na sociedade e, dessa forma, criar um pensamento patriota e nacionalista.

Com o movimento de renovação crítica da ciência geográfica os materiais didáticos adquirem um novo formato e mudanças significativas. Segundo Azambuja (2017), o livro didático de Geografia passa a abordar as relações humanas e suas implicações na natureza, abarcando, dessa forma, aspectos de dimensões econômicas, políticas e sociais, o que anteriormente não era presente nos livros didáticos.

O autor ressalta que, apesar das mudanças, que foram importantes para o ensino de Geografia, os livros didáticos ainda possuíam/possuem vinculação com a Geografia Tradicional, isso porque esses aspectos estão presentes nos currículos, parâmetros e diretrizes que direcionam a construção e desenvolvimento dos materiais didáticos.

Contraditoriamente, após o movimento de renovação crítica da Geogra-

fia que se desenvolveu nos fins dos anos 1970, os currículos para a Geografia escolar baseados nos documentos nacionais pós-década de 1990 apontam paulatinamente para uma despolitização que se ampara num localismo a-histórico e se desenvolve a partir de conceitos muitas vezes imprecisos ou marcados por opções de método que isolam a potência explicativa da ciência geográfica diante dos processos sociais e seus conflitos e contradições. Tal processo se aprofunda com os PCN e ganha novo reforço com a Geografia proposta na BNCC.

Isso se dá de diversas maneiras, mas nos detemos aqui a problematizar sobre como a Geografia se apresenta nesses “documentos curriculares” a partir dos seus conceitos fundamentais, também chamados de conceitos-chave. No ensino das ciências, os conceitos tornam-se a base da significação produzida por cada campo científico em sua interpretação da realidade, revelando-se não apenas como uma abstração, mas também como produto de diferentes contextos, internos e externos ao campo disciplinar. Por isso mesmo, ao longo da história do pensamento geográfico os conceitos apropriados/construídos por essa ciência se modificam e se alteram em conteúdo, conforme concepções metodológicas e filosóficas que se destacam em cada momento no âmbito da ciência e especificamente da geografia (Sposito, 2004; Santos, 2004; Moreira, 2012; Moraes; Costa, 1984).

Atualmente, autores como Gonçalves e Melatti (2017), Vitiello e Cacete (2021), e Pinheiro e Lopes (2017), pontuam que, após a implantação da BNCC, os conteúdos presentes nos livros didáticos de Geografia passam por diversas mudanças, principalmente por objetivar a união em apenas um material didático dos conteúdos das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, fazendo com que, dessa forma, os livros das disciplinas sejam apenas um grande compêndio, que trata os conteúdos de maneira superficial e resumida, sem muito aprofundamento.

Para além dessa mudança no formato dos livros didáticos, Gabriel (2015) e Arroyo (2011) colocam que as propostas da BNCC carregam uma ideologia vinculada ao neoliberalismo, fazendo assim da educação uma espécie de mercadoria, desvinculada da formação de pessoas com senso crítico e com aspirações de ingressar no ensino superior. Como um documento educacional, a BNCC deixa a desejar nesse quesito de preparação dos alunos para uma educação superior, tendo foco numa educação profissionalizante para o mercado de trabalho.

Essas transformações observadas nos materiais didáticos também se revelam nos conceitos apresentados nos livros. Os distintos contextos políticos de elaboração dos livros didáticos também se cruzam com momentos de disputas políticas nos campos disciplinares, com mudanças de paradigmas, perspectivas teórico-metodológicas, abordagens e concepções conceituais.

Na ciência geográfica, ao longo de toda sua trajetória e desenvolvimento, a presença de diversos paradigmas e correntes filosóficas estabeleceram distintas compreensões acerca de seus conceitos. Os conceitos geográficos sempre esti-

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

veram dentro das dinâmicas sofridas por essa ciência e tiveram seus momentos de destaque e de irrelevância, ganharam e perderam significado. No atual arranjo em que a educação se encontra, os conceitos geográficos passam por transformações, sendo, muitas vezes, utilizados nos Livros Didáticos sem a clareza de seu real significado geográfico, causando confusão e prejudicando a compreensão do aluno sobre tais conceitos.

Os Conceitos Fundamentais da Geografia nos Livros Didáticos: que Geografia temos?

Marcelo Lopes de Souza, em seu livro *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial* (SOUZA, 2013), se vale de duas metáforas para responder a questão que dá início à sua obra: “o que são os nossos conceitos e para que eles servem?”. Numa primeira tentativa, o autor afirma ser possível pensar os conceitos como “tijolos”, elementos fundamentais da construção do “edifício” que nos permite “enxergar mais e melhor”, buscando “elucidar” a realidade (Souza, 2013, p. 9).

A segunda metáfora lançada por Souza (2013), na tentativa de responder a desafiadora questão, apresenta os conceitos como “ferramentas”. Para Souza, é preciso ter um mínimo de familiaridade com as ferramentas que se pretende usar e, diante da complexidade do trabalho das pesquisas sócio-espaciais (a que se dedica na obra citada), é preciso se valer de toda uma “caixa de ferramentas” e mesmo criar ferramentas novas. Os conceitos, aqui, ganham um sentido operacional (mesmo que remetendo a uma operação mental, racional).

Destaca Souza (2013, p. 11) que “Exagerar o papel de uma ‘ferramenta’ conceitual seria como ignorar o martelo e o serrote e achar que, com uma chave inglesa, posso martelar pregos (coisa que, desajeitadamente, ainda vai) ou serrar madeira (o que, efetivamente, não dá)”. Ressalta, assim, a importância dos distintos conceitos para a elucidação da realidade diante de distintos problemas e fenômenos. Para o autor,

Privilegiar um determinado conceito, aprioristicamente e à revelia das circunstâncias concretas, em detrimento dos demais, me parece algo tão bizarro quanto um artesão que, independentemente do trabalho almejado e do material, insiste em só trabalhar com uma única ferramenta (Souza, 2013, p. 11).

A elucidação da realidade, reportada por Souza (2009), diz respeito ao processo de tornar a realidade inteligível, processo pelo qual é possível ir à essência das coisas que se manifestam primeiro como aparência. O ato de conhecer se coloca, pois, como um ato de elucidar a realidade, buscando seus sentidos,

tornando-a compreensível. Esse processo se dá entre um sujeito (que conhece) e um objeto (que é conhecido), sendo o ato de conhecer um processo de interação entre sujeito e objeto (Lukes; Passos, 2009).

Lukes e Passos (2009, p. 16) destacam que os conceitos “não nascem de dentro do sujeito, mas sim da apropriação adequada que ele faz do exterior”. Os conceitos expressam a lógica do objeto, a partir de sua interação com o sujeito. São, portanto, produtos de operações mentais sobre a realidade, a partir dos quais se busca dar sentido aos fenômenos que compõe essa dada realidade.

Longe de ser nossa pretensão desenvolver aqui uma reflexão profunda sobre o conhecimento, lançamos mão dessas ideias para destacar que os conceitos fundamentais da Geografia são, portanto, as abstrações a partir das quais essa ciência busca dar sentido à realidade, ao tempo em que também são produto dessa realidade que se busca conhecer. Nesse sentido, o “privilégio” de um determinado conceito (como alertara Souza anteriormente) ou de certas abordagens de um determinado conceito produzem também uma ou outra forma de interpretação (e elucidação?) geográfica da realidade, definindo mesmo o alcance dessa ciência.

Se concordarmos com Moreira (2007), para quem a Geografia “é uma forma de leitura do mundo”, veremos que o que estamos aqui chamando de conceitos fundamentais são as formas de expressarmos as representações que temos do real, “o real sensível traduzido como construção do intelecto através do conceito” (Moreira, 2007, p. 106).

O conceito vem basicamente de nossa relação lógica – intelectual – com o mundo, num ato de racionalização dos dados sensíveis. Todo conceito tem de um lado forte ligação com os princípios lógicos que o norteiam e de outro com a categoria através da qual intervém. De modo que princípios lógicos, conceitos e categorias são, assim, os elementos essenciais da construção do conceito (Moreira, 2007, p. 108).

Para Moreira (2007, p. 108-109), a Geografia, enquanto forma particular de ciência, “tira sua especificidade de relacionar imagem e fala por meio da categoria paisagem”, sendo necessário, para a representação de mundo da Geografia, “conceber o mundo como espaço”, o que exige a mobilização da “categoria intermediária do território”. Para o autor, a partir dessa tríade (paisagem-espaço-território) a Geografia elabora sua representação e construção da ideia de mundo.

A partir dos princípios lógicos do raciocínio geográfico (localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala) e de sua conexão com cada uma das categorias citadas (paisagem, espaço e território) uma sequência de desdobramentos produzem outros conceitos (o que Moreira chama categorias de categorias ou subcategorias) que compõem a leitura de mundo da Geografia, como região, lugar e rede. É com base nesse aparato conceitual que a leitura de mundo

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

da Geografia busca “Passar da descrição do visível da paisagem (o plano do sensível na geografia) à compreensão do invisível da estrutura do espaço (o plano do inteligível)” (Moreira, 2007, p. 109).

Partindo das considerações apresentadas, nos propomos a analisar o livro didático de Geografia, visando nos aproximar das repercussões das propostas curriculares anteriormente apresentadas sobre a geografia ensinada na escola, a partir dos conceitos tidos e expressos como fundamentais nos livros didáticos de Geografia dos ensinos médio e fundamental.

Visando compreender essa relação entre as propostas curriculares e os livros didáticos de Geografia, centramos a análise em três conceitos fundamentais: paisagem, espaço e território. Tal opção se deve tanto à magnitude do trabalho para análise de um número maior de conceitos, que escaparia aos limites do presente texto, quanto ao fato de serem esses os conceitos que mais aparecem na proposta curricular dos PCN e da BNCC.

Nessa perspectiva, a partir do conjunto de obras indicadas no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2020, foram selecionadas para análise duas coleções destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental e duas coleções de livros de Geografia para o Ensino Médio, essas selecionadas entre aquelas indicadas no Guia do PNLD 2018 (Quadro 1).

Quadro 1 – Livros Didáticos selecionados para a pesquisa, por nível de ensino

Nível de ensino	Coleção	Editora	Autores(as)	Ano de publicação
Ensino Fundamental (Anos Finais)	Vontade de Saber – Geografia	FTD	Neiva Camargo Torrezani	2018
	Por Dentro da Geografia	Saraiva Educação	Wagner da Costa Ribeiro	2018
Ensino Médio	Fronteiras da Globalização	Ática	Lúcia Marina Alves de Almeida; Tércio Barbosa Rigolin	2016
	Geografia Geral e do Brasil	Scipione	Eustáquio de Sene; João Carlos Moreira	2016

Fonte: Elaboração Própria (2023).

A Geografia teve seus conceitos transformados em seus conteúdos (pelo próprio movimento do real) e por distintas perspectivas metodológicas, que predominaram ou vigoraram em diferentes momentos de sua história enquanto ciência. Tais distinções metodológicas e conceituais podem, portanto, revelar que tipo de geografia se fez ou faz em determinado tempo, grupo ou instituição. Nesse sentido, a predominância de determinadas abordagens conceituais em documentos como os PCN e a BNCC, bem como suas predominâncias nos livros didáticos, podem revelar perspectivas metodológicas que se tornam mais ou menos hegemônicas no campo de disputas que define os currículos da Geografia Escolar e mesmo da Geografia Acadêmica (mesmo que as duas carreguem distinções).

Na coleção *Vontade de Saber – Geografia*, formada por quatro livros didáticos, identificamos predominância do conceito paisagem no livro do 6º ano, numa concepção de paisagem mais estática, ligada a noção de fotografia e àquilo que a vista consegue alcançar, embora também haja uma ideia de paisagem sistêmica, focando em aspectos físicos.

No livro do 7º ano, o conceito mais presente é o de território, focado principalmente nas características físicas do país ou Estado-nação. Esse mesmo conceito também predomina no 8º ano, porém com outras abordagens além da que o vincula à ideia do Estado-nação, aparecendo como fruto das relações de poder e das relações sociais, aproximando o conceito de temas relacionados a conflitos e guerras.

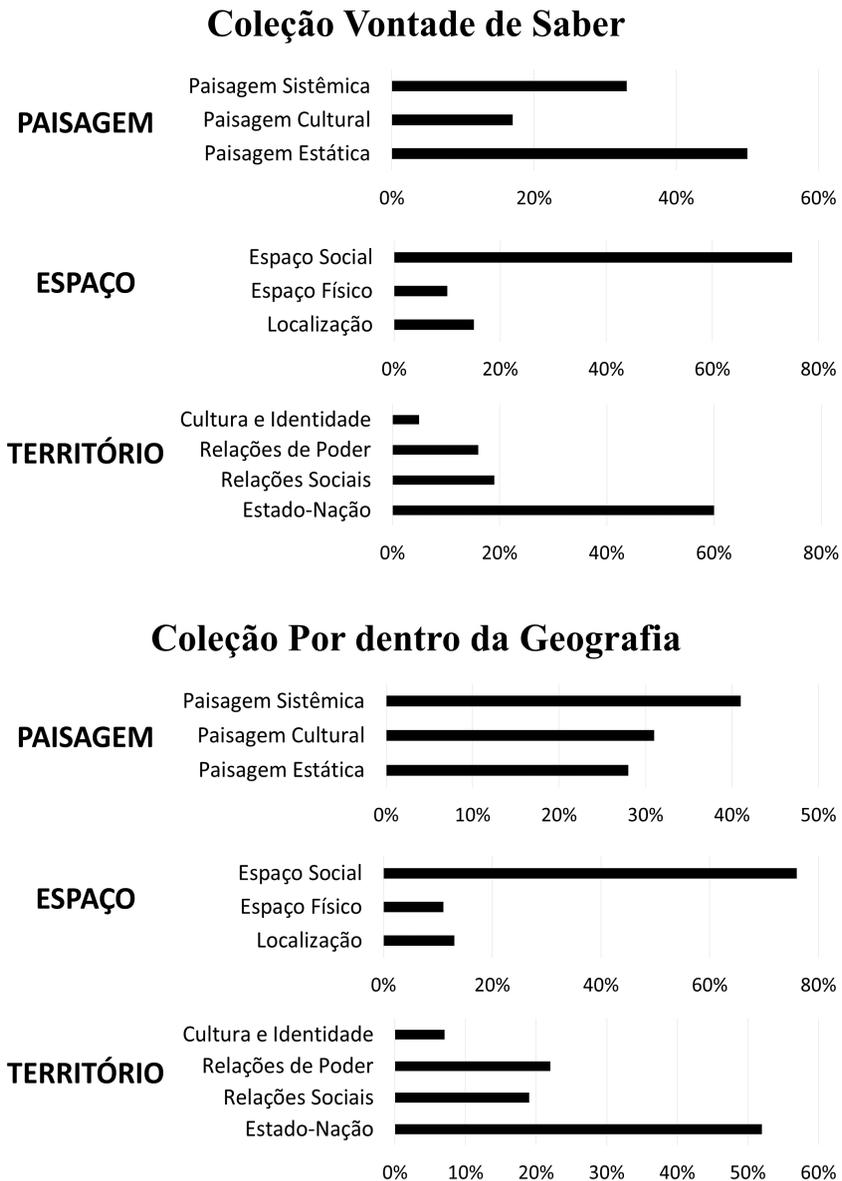
Por fim, o último livro dessa coleção, que é voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental, trabalha-se predominantemente com o conceito de território, também pensado a partir de relações de poder que ultrapassam o poder do Estado, atribuindo ao conceito um conteúdo que permite a interpretação de relações sociais, da cultura e das identidades, aparecendo como chave para a interpretação de temas como conflitos, guerras, relações entre povos e culturas.

Em *Por Dentro da Geografia*, a segunda coleção do Ensino Fundamental analisada, também composta de quatro livros didáticos, o livro do 6º ano aborda predominantemente o conceito de espaço geográfico, focando nas relações sociais e culturais. No livro do 7º ano predomina o conceito de território, abordado tanto como Estado-nação quanto em suas dimensões cultural, identitária, e das relações de poder. No livro do 8º ano os conceitos de território e paisagem dão base à leitura proposta, sendo que o território aparece associado às relações de poder, em questões como conflitos, e a paisagem como paisagem sistêmica, relacionada aos aspectos físicos, aproximando-se da teoria geossistêmica. O livro do 9º ano tem foco no conceito de território, colocado como Estado-Nação e associado às relações de poder, ao tratar de aspectos físicos, conflitos e guerras.

Como forma de sintetizar essa análise das abordagens conceituais nas coleções analisadas para os anos finais do Ensino Fundamental quantificamos as vezes que cada conceito foi abordado nos volumes de cada coleção, de modo que

se pudesse visualizar suas predominâncias (Figuras 1).

Figura 1 - Abordagens conceituais nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental



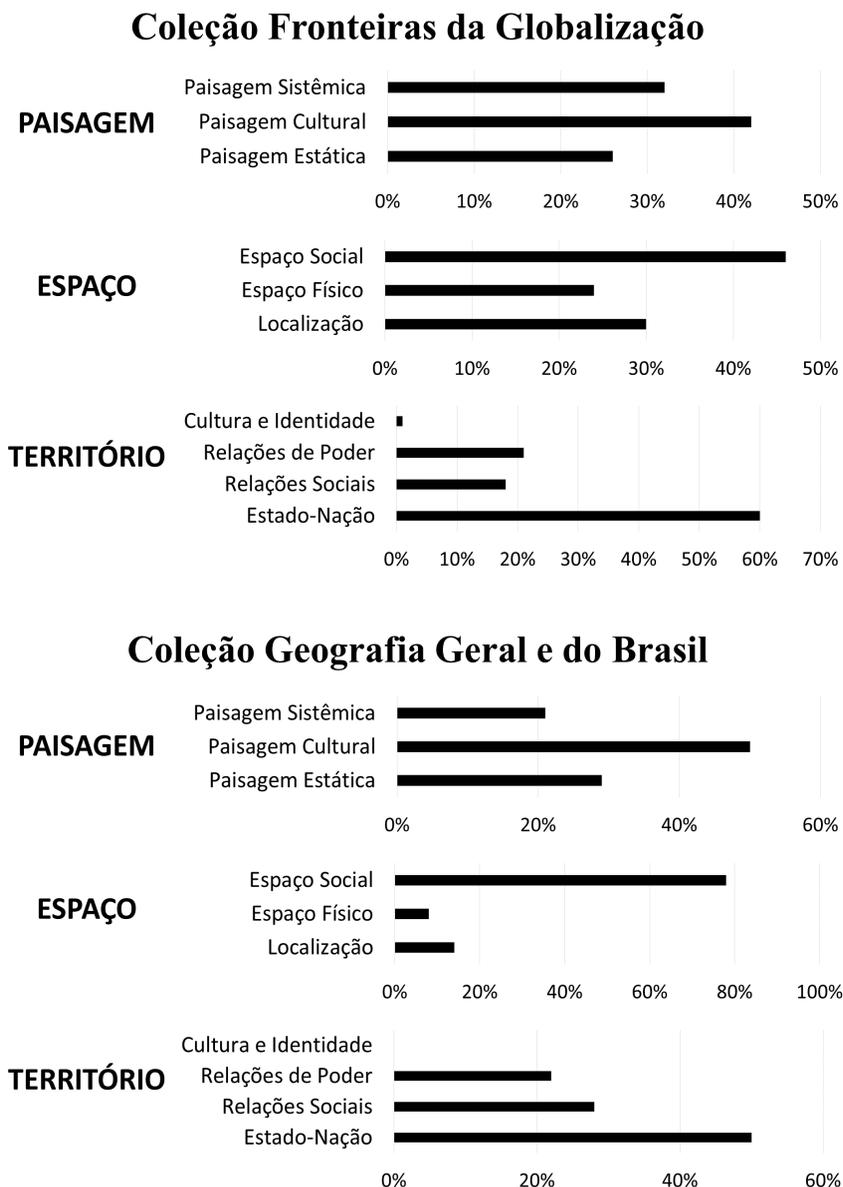
Fonte: Elaboração própria, a partir das coleções analisadas (2023).

A mesma análise foi realizada então nas coleções do Ensino Médio selecionadas, anteriormente indicadas no quadro 1.

A coleção *Fronteiras da Globalização* é composta de três livros. No livro do 1º ano do Ensino Médio, predominam os conceitos de território, aproximado da ideia de país e Estado-nação; e espaço, abordado tanto como espaço social quanto como mera localização. No livro do 2º ano predomina o conceito de território, abordado como produto das relações sociais e de poder, além do conceito de Espaço, apresentado ali apenas como espaço físico. Nesse volume o conceito de paisagem foi menos presente que nos demais. No último livro da coleção, do 3º ano, o conceito de território aparece associado aos atributos físicos do país, enquanto espaço e paisagem (menos presentes nesse volume), são abordados, respectivamente, como localização e paisagem sistêmica.

Na coleção *Geografia Geral e do Brasil*, no livro do 1º ano do Ensino Médio, o conceito mais discutido é o de Espaço, abordado como espaço social, enquanto os conceitos de território e paisagem são abordados a partir de perspectivas física e cultural. No livro destinado ao 2º ano, o conceito de território aparece bastante entrelaçado às ideias de conflitos e relações de poder, enquanto espaço e paisagem, menos discutidos, são apresentados como espaço social e paisagem cultural. Já no livro do 3º ano, os conceitos mais presentes são território, numa abordagem que o vincula às relações sociais, e espaço, com abordagem na perspectiva do espaço social. A paisagem, menos presente nesse volume, é abordada como paisagem cultural (Figura 2).

Figura 2 - Abordagens conceituais nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio



Fonte: Elaboração própria, a partir das coleções analisadas (2023).

Considerações finais

A partir da leitura realizada acerca dos conceitos de Território, Espaço e Paisagem nos documentos educacionais que norteiam a elaboração dos livros didáticos e da análise dos livros didáticos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, identificamos uma divergência entre as orientações e perspectivas metodológicas predominantes nos PCN e na BNCC e o resultado final materializado nos livros didáticos de Geografia. Enquanto nos documentos em questão as diretrizes são, em grande medida, apoiadas numa perspectiva fenomenológica, havendo uma tendência à Geografia Cultural, nos livros didáticos as abordagens aparecem marcadas por um ecletismo teórico-metodológico, havendo traços presentes do pensamento positivista, fenomenológico e marxista.

Embora à primeira vista essa multiplicidade de abordagens seja encarada como diversidade (ainda mais num contexto em que professores e professoras têm sido chamados de doutrinadores), esse ecletismo teórico-metodológico carrega seus riscos quando se pensa no campo científico e naquilo que ele busca produzir. Triviños (2012) nos lembra que realizar essa diversidade de abordagem, frequentemente, isola os conceitos de sua realidade social e dificulta o entendimento sobre a problemática a qual está contextualizado.

Observando as sínteses gráficas apresentadas, pode-se perceber que, nas coleções analisadas do Ensino Fundamental predominou uma perspectiva do conceito de paisagem que o concebe como uma paisagem estática e como uma paisagem sistêmica. Tal predominância se distancia de uma perspectiva mais cultural, que aparece com mais força nos documentos analisados (PCN e BNCC). Quanto as abordagens do conceito de espaço, predomina a perspectiva do espaço social, evidenciando uma repercussão do movimento de renovação crítica ocorrido nas últimas décadas do século XX, embora ainda apareçam elementos que reduzam o espaço à sua dimensão física ou mero plano de localização. O Território é apresentado predominantemente associado ao Estado-nação, embora já apareçam as perspectivas que ampliam o escopo desse conceito para as relações de poder existentes nas relações entre diversos agentes sociais, hegemônicos ou não.

No Ensino Médio a paisagem é abordada predominantemente numa perspectiva cultural, se aproximando mais da perspectiva que predomina nos documentos analisados, muito embora as perspectivas que abordam a paisagem como dado estático e numa compreensão sistêmica tenham também relativa presença. O conceito de espaço, assim como nas coleções do Ensino Fundamental, é trabalhado na maior parte das vezes como espaço social, dando margem para a construção de uma análise espacial dos fenômenos sociais (e

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

suas contradições). Já o conceito de território, predomina ainda a perspectiva que vincula esse conceito ao Estado-nação, embora exista uma série de críticas acumuladas a tal abordagem.

Referências

- ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de; RIGOLIN, Tércio Barbosa. *Fronteiras da Globalização*. 3. ed. São Paulo: Atica, 2016.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia, ciência e sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo: Atlas, 1992.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O livro didático e o ensino de Geografia: qual livro?. In: TONINI, Ivaine Maria; et al. (Org.). *O livro didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 61-76.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O livro didático e o conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: geografia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2020: geografia – guia de livros didáticos – Ensino Fundamental/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.
- CORREIA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORREIA, Roberto Lobato (Org.). *Geografia: conceito e temas*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceitos e paradigmas - apontamentos preliminares. *GEOMAE*, Campo Mourão, v.1, n.2, p.25-56, 2010.
- FANTIN, Maria Eneida; FIRKOWSKI, Olga Lucia C. de Freitas. O PNLD e a escolha do livro didático de geografia. In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Paraná: Secretaria de Educação do Paraná, 2010.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de história. *Saeculum – Revista de História*, n. 15, jul./dez. de 2005, p. 121-131.
- GABRIEL, C. T. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. *Revista Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, 2015, p. 283-297.
- GONÇALVES, Amanda Regina; MELATTI, Cláudia. Instrumentos para análise

se e escolha do livro didático de Geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã. In: TONINI, Ivaine Maria; et al. (Org.). *O livro didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 39-59.

GIROTTTO, Eduardo Donizete. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 30, 2017, p. 419-439.

JESUS, Julio de Souza de. *A diferença Geografia Física-Geografia Humana no Ensino Fundamental: uma reflexão teórica*. 2018. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva. *Introdução à filosofia: aprendendo a pensar*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. *Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e Ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. *Revista SIMPE*, Porto Alegre-RS, p. 11-33, 2006.

PINHEIRO, Isadora; LOPES, Claudivan Sanches. Reflexões sobre a Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Encontro Internacional de Produção Científica, *Anais X EPCC*, UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá, 2017.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Wagner Costa. *Por dentro da Geografia*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

ROCHA, Genyilton Odilon Rêgo da. O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil Império. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. de 2014, p. 15-34.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático. *Educação e Realidade*, v. 37, n. 3, set./dez. de 2012, p. 803-821.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). *Geografia: conceito e temas*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TORREZANI, Neiva Camargo. *Vontade de saber: geografia*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. 21. reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

VITIELLO, Márcio Abondanza; CACETE, Núria Hanglei. Currículo, poder e a política do livro didático de geografia no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021, p. 1-21.

VITIELLO, Márcio Abondanza. *A geografia censurada: cerceamento à produção e a distribuição de livros didáticos*. Curitiba: Appris, 2018.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

O APAGAMENTO PROGRESSIVO DO TEMA “MUDANÇAS CLIMÁTICAS” NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Darlan da Conceição Neves
Rogata Soares Del Gaudio

Introdução

As mudanças climáticas movimentam um conjunto de questões interdisciplinares na medida que a abordagem desse tema, na escola, pode ser compreendida como capaz de provocar aprendizagens, atividades, valores e atitudes que contribuam para a construção de visões sociais de mundo (Löwy, 2002). Entretanto, debater a respeito desta questão implica também considerar os interesses atrelados a essa discussão e que se sustentam com base em dois conjuntos de perspectivas embasados ambos, em argumentos científicos (Bonelá, 2022; Andrade, 2018).

De um lado, há aqueles que sustentam que as alterações climáticas são devidas, principalmente, às ações antrópicas e que, para mitigar pelo menos parte desses impactos, que afetam todas as formas de vida no planeta, seriam necessárias ações imediatas no sentido de, entre outras coisas, reduzir o consumo de combustíveis fósseis, preservar as florestas ainda existentes etc. São conhecidos como “alarmistas” e sustentam seus argumentos sobretudo em dados divulgados a partir do Painel Intergovernamental Para as Mudanças Climáticas (IPCC em inglês). Em torno desses argumentos gravitam interesses que defendem, por exemplo, o fortalecimento do “mercado de carbono” que, por meio de “compensações financeiras”, poderiam mitigar os efeitos das ações antrópicas no clima (D’Carlos, 2012).

De outro, há aqueles que sustentam que as ações antrópicas pouco afetam o clima do planeta como um todo. As alterações derivadas dessas ações teriam efeito local, mas seriam incapazes de, numa escala temporal ampla, afetar o clima do planeta, regido por ciclos e processos amplos, situados no tempo geológico. Esse grupo de cientistas sustentam seus argumentos, por exemplo, em estudos de paleoclimas - atestados por investigações em camadas profundas de gelo e em registros de ciclos de aquecimento/resfriamento passíveis de detecção em plantas, principalmente árvores de longa vida. São chamados de “céticos”. Em torno desses argumentos, orbitam interesses que, embora não defendam diretamente a devastação, possibilitam a continuidade da expansão de atividades econômicas

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

em áreas ainda florestadas, como por exemplo, nas florestas tropicais e equatoriais em escala mundial (D'Carlos, 2012).

A partir dessas considerações iniciais objetivamos analisar, com base nas contribuições da Análise de Discurso Crítica em especial ancorados nas formulações teórico-metodológicas de Fairclough (2016), Resende e Ramalho (2014) e Vieira e Resende (2016), o tema das mudanças climáticas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nosso foco na análise deste documento se justifica por ele se pretender normatizar e parametrizar o ensino e estabelecer uma proposta curricular em escala nacional, o que em tese autoriza o que pode e deve ser ensinado na escola.

Obviamente a relatividade desta autorização do como e do que ensinar perpassa pela sua realização nas escolas brasileiras, com suas demandas próprias e situadas. Assim, haverá sempre um conflito entre a prescrição curricular e o que de fato acontece na escola e nas salas de aula. Portanto, conceber a BNCC como produção e fronteira culturais (Macedo, 2006) é pôr em tela a arena na qual este documento se constituiu: como um espaço de disputas entre diferentes grupos sociais que agrupa essas mesmas vozes.

Assim, o que se “escolhe” ou se define enquanto conteúdo escolar perpassa por diferentes relações de poder. Sejam os conteúdos dos livros didáticos, dos planos de ensino ou dos currículos estaduais ou municipais, há sempre uma seleção dos conhecimentos científicos e dos valores a serem ensinados a partir daquilo que dada sociedade, em determinado tempo e lugar considera como conhecimento socialmente importante a ser ensinado às novas gerações. A escola como instituição social está, desse modo, situada em uma constante tensão sobre suas condições de ensino, as dimensões políticas, econômicas, as relações de poder e as políticas educacionais que afetam a prática docente, a aprendizagem e os interesses da comunidade escolar em relação àqueles entendidos como essenciais no contexto social mais amplo.

Para abarcá-las, de modo a analisar o discurso sobre as mudanças climáticas na BNCC, dividimos o texto em três seções, além desta introdução. Na introdução, apresentamos brevemente pelo menos duas perspectivas distintas a respeito das mudanças climáticas que grosso modo, mobilizam a comunidade científica em escala nacional e mundial. Na primeira seção, discorreremos concisamente acerca do currículo enquanto espaço em disputa. Na segunda, apresentamos uma breve análise do modo como o tema das mudanças climáticas está situado no texto da BNCC, buscando avaliar as implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Na terceira parte, apontamos nossas considerações finais.

Currículo: afirmação do óbvio ou utopia emancipatória?

Assumimos que o currículo é por excelência um espaço do dizer. O que vai ser dito depende de um conjunto de fatores políticos, econômicos, culturais, ideológicos, pedagógicos etc., sustentados por relações entre classes sociais em disputa por este texto/espaço. Nesse sentido não se pode reduzir o currículo a um cabedal de conteúdos transmissíveis, mas, sobretudo, concebê-lo como um conjunto de conhecimentos capazes de orientar um projeto de educação, de instrução e de sociedade. Daí porque a dimensão política das relações sociais lhes são constitutivas.

Como na educação não se aprende a respeito de “tudo”, sobre toda a cultura humana, com maior ou menor ênfase, entre apagamentos ou visibilidades, será sempre preciso definir o que vai ser ensinado. Daí Sacristán (1998, p. 124) apontar que “o primeiro problema curricular tem um significado social e político”. Os embates entre as classes estão justamente nessa definição sobre o que e como ensinar, um jogo político-ideológico complexo, inacabado e aberto.

Nesse sentido, caberia então compreender os termos de sua produção, ou mesmo de sua negociação, bem como sobre o jogo político da construção de um currículo, que no nosso caso tem na escala nacional a sua abrangência, Sacristán (1998, p. 124-125, inserções nossas) problematiza:

O que ensinar, ou que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos [de ensinar]? [...] Quem está autorizado a participar nas decisões do conteúdo [e dos objetivos] da escolaridade? [...] Esses conhecimentos servem a quais interesses? [...] Quem deve definir o que é êxito e o que é fracasso?

Notemos que o autor apresenta questionamentos relacionados à investigação e compreensão do jogo político na produção do currículo. Assim, entendemos a partir desse autor que a produção de um currículo não pode desconsiderar quais classes sociais participarão ou não da elaboração curricular, que terão voz ou não; quais conhecimentos serão incluídos e excluídos; quais formas de ensinar serão privilegiadas e quais serão omitidas.

Percebamos também que a última questão posta por Sacristán (1998) evidencia que o estabelecimento do currículo propriamente dito, bem como das normas e processos avaliativos, dos critérios de desempenho, sucesso e fracasso escolar são estabelecidas, muitas vezes, à revelia do cotidiano das escolas. Isso implica no fato de que - a depender do contexto em que as lutas sociais por acesso à escola e aos processos de educação e escolarização ocorrem -, as “metas” estabelecidas podem ser externas e estranhas às escolas, sendo decididas à revelia dos sujeitos que efetivamente as compõem e nelas atuam, o que pode gerar mui-

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

tos conflitos na comunidade escolar ou mesmo, o próprio esvaziamento do ato pedagógico e da formação.

Ao relacionar essa problematização a respeito da construção do currículo a partir de Sacristán (1988), destacamos que Neira, Alviano Junior e Almeida (2016, p. 32) esclarecem sobre o grau de abertura que o texto da Base nas duas primeiras versões apresentava, que foi paulatinamente suprimido nas versões seguintes desse documento. Eles apontam que, em decorrência de forte tradição conteudista e conservadora de grande parte dos sujeitos que atuaram politicamente na construção desse documento, bem como de parte das próprias comunidades escolares (inclusive aí estudantes, pais/responsáveis, professores e gestores), a primeira versão da BNCC teve sua legitimidade questionada. Assim, os autores comentam que foi necessária uma nova abertura à consulta pública e a produção de uma segunda versão teve ampla participação da sociedade.

A segunda versão da BNCC apresentou um conjunto de objetivos de aprendizagens, o que tornaria possível definir melhor o projeto de educação. Neira, Alviano Junior e Almeida (2016) ressaltam que havia demandas sociais presentes nesse momento, e que a preocupação se voltava para a diversidade social, no sentido de que o texto da Base fosse acolhedor, bem como o mais aberto possível para as questões candentes da sociedade.

Para os autores, o texto das duas versões tinha um grau de abertura considerado bastante progressista e democrático. Todavia, a terceira versão da BNCC apresenta uma profunda inflexão (Peroni; Caetano; Aleraro, 2019; Macedo, 2019), relacionada não apenas às disputas em torno do projeto educacional, mas também às mudanças políticas que limitaram drasticamente os projetos e pressupostos assumidos na última versão do documento.

De acordo com Girotto (2017) a BNCC empreendeu, a partir de então, uma continuidade das políticas educacionais neoliberais que estão em vigência desde a década de 1990 no Brasil, das quais, a publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) é um exemplo. Para o autor essa continuidade tem como pressupostos a padronização do ensino, articulando a educação brasileira às avaliações educacionais externas (PISA), bem como àquelas de amplitude nacional tais como Prova Brasil, SAEB, ENEM que norteariam o que tem sido colocado enquanto “qualidade da educação”, parâmetros esses definidos, principalmente pelo Banco Mundial. Impera, assim, uma lógica considerada gerencialista que atravessa outros setores da vida pública, na qual houve a participação de fundações da iniciativa privada.

A vinculação da educação brasileira à terceira versão da BNCC, nesse sentido, tem a ver com aquilo que lhe é externo: uma métrica que não considera nem diversidade social dos territórios de um estado nacional de dimensões continentais como o Brasil, nem a diversidade de sistemas de ensino, o que geraria mais

exclusão e aprofundamento das desigualdades .

Na terceira versão da BNCC, aquela aprovada em tempo recorde e atravessada pela reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017 - (Tarlau; Moeller, 2020) propaga-se o discurso da competência (Santos, 2019). Nesse sentido, espera-se formar um sujeito que seja competente para fazer, abrindo espaço para definir diferentes sujeitos em classificações que podem variar entre ser ou não competente. Há aqui uma brecha para a definição do que se considera sucesso e fracasso a partir do desempenho escolar. Para Macedo (2019) a introdução de competências gerais na BNCC é seu principal marco em contraposição às duas versões anteriores. Para esta autora a ideia da competência é o “germe da comparação”.

As competências postas na BNCC como a recuperação de um discurso já velho ou “empoeirado” (SILVA, 2018), são apresentadas como algo novo, que supostamente poderão constituir as habilidades necessárias para atuar na sociedade e enfrentar as demandas atuais, embora não se saiba quais seriam precisamente essas demandas. Há uma recorrência na BNCC, especialmente na versão dedicada ao ensino médio que insiste em que este nível de escolarização “prepare os jovens para profissões que ainda não existem”. No entanto, como ensinar “exercícios de futurologia sem considerar a realidade imediata dos jovens e suas famílias, imersos, (...) em um contexto social de crescente empobrecimento e endividamento?” (Del Gaudio; Pereira, 2021, p. 414).

As linhas descritas acima não têm a pretensão de abarcar a totalidade das críticas a respeito da BNCC, uma vez que este não é nosso objetivo neste capítulo. Todavia, entendemos que é preciso explicitarmos pelo menos algumas contradições associadas ao contexto de produção deste documento, de modo a resgatar a crítica necessária neste momento de profunda crise na educação nacional: falta de verbas, redução do financiamento da educação pública, crescente mercantilização do direito ao acesso ao conhecimento produzido histórica e socialmente.

As disputas em torno do projeto de educação nacional, articuladas aos cortes governamentais torna a compreensão da BNCC um tanto mais complexo. Uma leitura simplista ou superficial prescinde das condições de produção deste importante documento. Na próxima seção apresentamos alguns elementos da base teórico-metodológica que sustenta a análise apresentada acerca do “lugar” que as mudanças climáticas ocupam na BNCC bem como as análises efetuadas neste documento.

O texto no seu contexto: as mudanças climáticas na BNCC

As análises do tema “mudanças climáticas” na BNCC tomaram como referência a Análise de Discurso Crítica (ADC) desenvolvida por Fairclough (2016), Resende e Ramalho (2014), Vieira e Resende (2016) e Magalhães, Martins e Resende (2017). As discussões a respeito da “política de silenciamento” e do silêncio como constituidor de sentidos foi baseada em Orlandi (2007).

Considerando que a BNCC é um texto específico que faz circular sentidos que podem ter efeitos sociais, tomamos o discurso como objeto de investigação do texto da Base devido ao seu caráter poderoso, que traz pistas sobre como a linguagem evidencia as disputas pelo controle do que dizer no contexto das políticas educacionais. Assim, este trabalho utilizou a pesquisa documental como metodologia para coleta e análise de dados, a partir dos pressupostos da ADC. É importante aclarar que discurso, para Fairclough (2016) apresenta-se como o uso da linguagem como prática social.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões de estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (Fairclough, 2016, p. 95).

De acordo com Vieira e Resende (2016, p. 14) “a Análise de Discurso Crítica, em um sentido amplo, refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social”. A autoras mencionam que a ideia é fornecer suporte científico para que problemas sociais sejam investigados em relação ao poder como controle.

A linguagem, nessa perspectiva, é operada para reproduzir, dominar ou transformar situações de poder e dominação em relações sociais assimétricas. De acordo com Vieira e Resende (2016), o foco na análise de textos não se limita a esses, uma vez que a perspectiva multidisciplinar da ADC (que dialoga com as Ciências Sociais) permite que outros materiais possam ser investigados, tais como entrevistas, imagens, canções, notícias da imprensa, materiais didáticos, depoimentos entre outros.

De acordo com Magalhães, Martins e Resende (2017) a investigação em torno das práticas sociais supõe compreender as relações contextuais e suas implicações, com respeito às dinâmicas de poder a partir das relações assimétricas nas quais consideram-se as posições sociais, as instituições que sustentam tais práticas, o movimento da sociedade e os mecanismos de (re)produção e trans-

formação social.

Já as práticas discursivas dizem respeito ao uso da linguagem nas práticas sociais. Pois como aponta Fairclough (2016) a atividade material carrega consigo a dimensão discursiva. A relação é dialética: as práticas sociais são constituídas de linguagem e esta é construída naquelas.

O discurso como prática discursiva se preocupa, portanto, em analisar as formas como textos são produzidos em diferentes atividades humanas da criação ideológica – (Volochínov, 2017), onde circulam e por quem são consumidos (processos sociais de interpretação).

A ADC desenvolveu e estruturou categorias de exame para análise de textos diversos, dentre das quais a “avaliação”, sendo esta, “em princípio, uma categoria identificacional, moldada por estilos. São apreciações ou perspectivas do locutor, mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo, sobre o que considera bom ou ruim, ou o que deseja ou não, e assim por diante” (Vieira; Resende, 2016, p. 121).

É interessante observar que as avaliações apresentadas pelo/a produtor/a de texto oferecem indícios sobre sua posição frente às desigualdades, ao poder, à riqueza e acesso a bens culturais, por exemplo. Nesse sentido, a avaliação, como aponta Fairclough (2016), pode revelar diferentes graus de comprometimento sobre o que se diz. Sentidos de textos que apresentam determinadas avaliações podem causar efeitos sociais de reprodução de relações de dominação ou incentivar a mudança social.

De acordo com Vieira e Resende (2016) as avaliações podem ser: afirmativas, com modalidades deônticas, afetivas e presunções avaliativas. De acordo com as autoras, as avaliações carregam em si aspectos particulares, subjetivos, psicológicos, materiais e são contextualmente situadas, de modo que é preciso considerar o contexto de produção do discurso, a posição social de quem enuncia, bem como a esfera de atividade humana na qual os textos são produzidos.

Resultados e discussão

A partir das considerações teóricas acima, a proposição metodológica encaminha-se em identificar um problema social, o contexto de sua produção, avaliação das condições existenciais e a proposição de formas de superação, nos termos da mudança social. Nesse sentido, decidimos localizar a ocorrência das palavras “mudanças climáticas”, “alterações climáticas”, “aquecimento global”, que são alguns dos conceitos mais correntes quando se trata do tema em diferentes formas da comunicação discursiva. Assim, elegemos além de localizar, anali-

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

sar e avaliar a distribuição e a posição ocupada por esses termos nas três versões do documento, observando em específico a área de Geografia.

A escolha das três versões justifica-se por compreender a necessidade de avaliar o percurso do tema ao longo de sua construção até sua versão final. Assim podemos compreender as formas de inclusão e exclusão do tema, sua ocorrência e situação contextual no processo de ensino aprendizagem e os possíveis efeitos na formação escolar.

A Tabela 1 a seguir apresenta os dados referentes à ocorrência dos termos selecionados para análise nas três versões da BNCC. Observamos a partir desses dados que há uma quantidade mínima com relação a ocorrência da problemática das mudanças climáticas nas três versões da BNCC. O objetivo de mostrar quantitativamente essa ocorrência de palavras nos textos da Base é justamente de evidenciar os processos de seleção e exclusão da palavra, a realidade a que faz referência, bem como sua distribuição ao longo dos textos.

Tabela 1 - Ocorrência de conceitos relacionados às mudanças climáticas nas três versões da BNCC

	VERSÃO 1	VERSÃO 2	VERSÃO 3
Mudanças climáticas	3	8	0
Alterações climáticas	2	3	1
Aquecimento global	3	2	1

Fonte: Brasil (2015, 2016, 2018). Organização Neves e Del Gaudio (2022).

Os dados da Tabela 1 mostram em primeiro lugar, a diminuição da ocorrência da temática. Isso evidencia um claro exemplo de apagamento desse tema. Ao escolher verificar a ocorrência do conceito de “aquecimento global” objetivamos identificar se o texto apresentava uma “memória discursiva”, isto é, algo ainda em circulação e que permanece no imaginário social; e se essa memória estaria sendo atualizada, a partir da noção de eventos entremos ou extremos climáticos no contexto das relações capitalistas de produção, uma vez que as maiores emissões registradas pelos relatórios do IPCC atribuem sua origem neste período histórico. Outra questão igualmente importante era saber de que maneira os termos eram apresentados e se incluíam a dimensão humana ou se tendiam a manter o tema das mudanças climáticas relacionando-o a um “fenômeno natural” – em outros termos, se haveria, na memória discursiva da BNCC a dimensão associada tanto aos discursos “alarmistas” quanto aos “céticos” em relação ao tema das mudanças climáticas.

É importante salientar que, de acordo com Neira, Alviano Junior e Almeida (2016) a BNCC em sua primeira versão não tinha o objetivo de ser um

currículo nacional prescritivo, com conteúdos e objetivos de ensino. Nas palavras dos autores, o importante era que o texto da Base servisse de fundamento para a produção de currículos locais. Por isso, expunha uma discussão mais ampla sobre a educação, a escola e os sujeitos da comunidade escolar. Vejamos agora mais amiúde, como são abordadas as mudanças climáticas nas três versões da BNCC. O Quadro 1 apresenta a ocorrência da temática na primeira versão.

Quadro 1 - mudanças climáticas, alterações climáticas e aquecimento global na 1ª versão da BNCC.

Mudanças climáticas	Alterações climáticas	Aquecimento global, efeito estufa e combustíveis fósseis
<p>(1) Esta unidade busca a compreensão de características do planeta Terra, sua localização no universo, suas origens e a história da vida na Terra. Situa a Terra como um planeta singular com suas esferas concêntricas do núcleo interior à atmosfera, bem como sua peculiar distribuição entre oceanos e continentes como parte de uma litosfera fragmentada em placas e em movimento. Trata do papel da atmosfera no equilíbrio energético da Terra, considerando o intercâmbio de energia e matéria com o resto do sistema solar. Além disso, aborda as relações que se estabelecem entre corpos celestes, considerando fenômenos como forças que atuam entre corpos. Assim, exploram-se algumas questões, tais como: quais movimentos ocorrem no/ com o planeta Terra e qual é sua relação com fenômenos como o dia e a noite, as estações do ano e as marés? Como o ser humano tem compreendido e investigado a Terra e o sistema solar ao longo da história da humanidade? Do que é composta a atmosfera de nosso planeta e quais suas propriedades? Como</p>	<p>(4) Nesta unidade serão estudadas questões relacionadas ao ambiente, a seus recursos e a responsabilidade de seu uso, caracterizando os fenômenos e as interações de organismos com o ambiente, bem como as implicações causadas pelo uso de produtos tecnológicos quanto às alterações climáticas, de temperatura e de radiação que atingem a superfície terrestre. Contempla, também, o entendimento das relações de diferentes populações humanas em nosso planeta, em tempos e lugares distintos, quanto à utilização de recursos naturais e impactos causados e a adoção de alternativas sustentáveis que perpassem, desde a mudança de atitudes individuais e coletivas até a aplicação do conhecimento científico para o desenvolvimento de tecnologias sociais sustentáveis. (p. 158).</p>	<p>(6) Interpretar comunicações presentes em diversas mídias sobre problemas ambientais. Exemplo: Interpretação de infográficos que apresentam informações sobre aquecimento global, e de gráficos sobre o aumento da concentração de gás carbônico na atmosfera ao longo do tempo. Leitura de textos de divulgação sobre problemas ambientais. (p. 183).</p>

Cont.

<p>Mudanças climáticas</p> <p>características da atmosfera, hidrosfera, biosfera e litosfera de nosso planeta mantêm e se transformam ao longo da história da Terra? Como as atividades humanas e o uso e a produção de bens tecnológicos afetam e dependem dessas características, a exemplo das mudanças climáticas? (p. 159).</p>	<p>Alterações climáticas</p>	<p>Aquecimento global, efeito estufa e combustíveis fósseis</p>
<p>(2) Estudar Química na escola ajuda o jovem a tornar-se mais bem informado, mais preparado para argumentar, para posicionar-se frente a questões e situações sociais que envolvem conhecimentos da Química. As mudanças climáticas e o efeito estufa, o uso de feromônios como alternativa aos agrotóxicos no combate as pragas agrícolas, a necessidade de informações sobre a presença de transgênicos em rótulos de alimentos e os custos ambientais das minerações são apenas alguns exemplos de assuntos em que o conhecimento químico é vital para que o/a estudante possa posicionar-se e tomar decisões com consciência. (p. 221).</p>	<p>(5) Investigar as principais implicações causadas pelo uso de produtos tecnológicos quanto às alterações climáticas, de temperatura e de radiação que atingem a superfície terrestre. Exemplo: Busca de informações sobre substâncias que causam o efeito estufa, comparação da contribuição relativa de cada uma dessas substâncias no aumento do efeito estufa, proposição de soluções para a minimização do problema. (p. 183).</p>	<p>(7) Identificar as fontes de energia na Terra e o caráter irreversível de suas transformações, bem como a utilização dessas fontes e suas consequências ambientais, climáticas e sociais, posicionando-se em relação à necessidade de soluções adequadas para a sustentabilidade do planeta Terra.</p> <p>Exemplo: Sol e geotermia como fontes primárias da energia na Terra; porcentagem de energia do Sol que atinge a superfície da Terra e as transformações que ocorrem ao atingi-la; formação de fontes de energia como petróleo e carvão mineral (combustíveis fósseis); usinas hidroelétricas, termelétricas e nucleares; energia solar (placas) e eólica; biomassa; comparação da matriz e energética e consumo de vários países. Consequências como a intensificação do efeito estufa; mudanças na camada de ozônio; chuva ácida; ilhas de calor; aquecimento global;</p>

Cont.

<p>Mudanças climáticas</p>	<p>Alterações climáticas</p>	<p>Aquecimento global, efeito estufa e combustíveis fósseis</p>
<p>(3) Compreender implicações do uso de produtos pelos seres humanos que interferem na atmosfera e na vida terrestre. Exemplo: Compreensão da relação dos gases do efeito estufa com as mudanças climáticas, de temperatura; da alteração da incidência de radiação ultravioleta sobre a superfície terrestre em função dos gases que reagem com o ozônio na atmosfera. (p. 183)</p>		<p>propostas de aumento de fontes renováveis de energia, de acordo com as possibilidades e contextos de cada região. (p. 211-212).</p> <p>8) Compreender os processos que contribuem para o aumento do efeito estufa, relacioná-los à queima de combustíveis fósseis, ao consumo desigual de energia de diferentes países e ao aquecimento global. Exemplo: Gases estufa e o efeito do aumento de sua concentração sobre o clima da Terra, efeitos da queima de combustíveis fósseis sobre o aumento da concentração de gás carbônico; outros gases estufa (metano, ozônio, óxido nitroso etc.); consumo diferenciado de energia por diferentes países e suas implicações para o meio ambiente, medidas que podem ser tomadas para minimizar a emissão de gases estufa, discussão dos motivos da aceitação ou não de acordos internacionais (ex. Protocolo de Kyoto) por diferentes países. (p. 231).</p>

Fonte: Brasil (2015). Organização Neves e Del Gaudio (2022, destaques nossos).

Os excertos anteriores dizem respeito à abordagem das mudanças climáticas, alterações climáticas, aquecimento global no campo da Ciências (EF) e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (EM). Embora a questão ambiental seja tratada de forma que leve ao desenvolvimento crítico na área de Geografia, não há qualquer ocorrência da problemática das mudanças climáticas.

O excerto 1 faz ver que o contexto de aprendizagem está voltado aos aspectos físicos da Terra. Nesse sentido, as mudanças climáticas são apresentadas como um exemplo de exercício, e não como uma problemática que questiona as atividades humanas em um contexto de relação entre sociedades capitalistas e mudanças ambientais ou do clima.

Enquanto o excerto 1 está direcionado ao conhecimento mais geral sobre o planeta Terra no Ensino Fundamental, o fragmento 2 objetiva a aprendizagem de conteúdos que devem fazer sentido para o aluno, dentro do seu contexto diário. Sugere ainda uma mudança de atitude pelo sujeito da aprendizagem no Ensino Médio a partir do conhecimento adquirido. Parece indicar um conhecimento que seja útil para direcionar tomadas de decisão na vida cotidiana. As mudanças climáticas não representam no texto uma problemática; aparecem como um conteúdo que se insere em um cabedal que pode ser explorado nas aulas de Química, em que despontam outros temas concernentes à dimensão ambiental (poluição, lixo etc.). O que se nota é a não problematização da própria questão ambiental que comparece de forma tácita e indireta (como problemas urbanos) e que precisam ser investigados com vistas à mudança de consciência e ação individual. Logo, o texto inclina-se para uma mudança comportamental e moral do sujeito que compreende entender a essência social desses problemas.

No excerto 3 as mudanças climáticas se relacionam ao desenvolvimento de competências que arrolam as atividades humanas e sua interferência na atmosfera, apesar de não deixar claro o foco da aprendizagem; parece sugerir uma coisa e outra, mas sem problematizar a situação na qual as mudanças climáticas são evocadas. O texto apesar de sugerir que existe relação entre as atividades humanas e a qualidade do ambiente e seus problemas, não apresenta nem representa quais seriam essas atividades, nem os produtos bem como o contexto histórico, cultural e espacial que poderiam ser investigadas.

No fragmento 4, o texto não faz distinção entre mudança e alteração climática. A dimensão crítica relaciona-se ao reconhecimento de que há responsabilidade sobre o uso do ambiente e dos produtos tecnológicos, na medida em que se localiza na Unidade de Conhecimento “Ambientes, recursos e responsabilidades”, o que já evoca a dimensão ética da ação. Destaca-se a natureza da relação entre diferentes grupos no que tange aos recursos naturais, considerando tempos e espaços distintos, apontando para a multiplicidade das possibilidades de seu uso, controle e acesso. Contempla, portanto, uma certa abertura à problematização e a uma investigação que sugerem a compreensão das desigualdades nas relações entre as sociedades e entre essas e o ambiente.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

Já o excerto 5 destina-se à prática, ao desenvolvimento da ação investigativa, no sentido de buscar informações que abordem as causas do efeito estufa. Esta habilidade relaciona-se ao saber fazer, saber procurar informações, organizar dados ou tudo aquilo que seja capaz de mostrar uma dada realidade. Entendemos que o objetivo da inclusão desse conceito diz respeito à memória discursiva sobre a questão das mudanças climáticas, pois o aquecimento global é um conteúdo recorrente quando se trata de aprender sobre problemas ambientais atmosféricos.

O fragmento 6 está relacionado à interpretação de infográficos (linguagem) e direciona-se ao fazer, a saber interpretar as informações multimodais em diferentes textos dessa natureza, o que requer uma leitura não linear, como se propõe ao texto verbal. Exige-se mais do aluno, sugerindo que ele seja um leitor do conhecimento científico que circula por diferentes mídias.

No excerto 7 tanto o conceito de aquecimento global quanto o de efeito estufa se alinham às implicações ambientais no que concerne ao uso das fontes de energia. Assim tem-se de um lado a aprendizagem das fontes de energia, do outro suas consequências ambientais, climáticas e sociais. O texto tende a interpretar ação e dano conseqüentemente. Ainda sugere uma mudança de atitude (sustentável) para mudar a situação. O verbo desta habilidade é “identificar”, ação que é considerada básica na aprendizagem. Todavia, analisar, inferir, problematizar não se fazem presentes nem estão indicados. Embora o texto aponte para pensar diferentes contextos nas quais as fontes de energia são utilizadas, o que requer do aluno um trabalho de múltiplas ações, sua problematização e análise ficam preteridas.

Em termos de alusão a uma problematização para além da aprendizagem do conteúdo físico e de sua relação mecânica em termos de implicações ambientais, o excerto 8, que compreende uma competência, parece mais aberto a um trabalho mais crítico. Note que, além de sugerir compreender os contextos de uso dos combustíveis fósseis, indica sua desigualdade, o que abre a oportunidade de se trabalhar a relação entre desigualdade de uso, acesso e controle das fontes de energia e seus derivados. Numa escala mundial, pode-se compreender do ponto de vista da geopolítica como isso ocorre; do ponto de vista mais físico também, mas mantendo a mesma escala, saber quem mais ou menos tem contribuído para as emissões de gases de efeito estufa.

Quadro 2 - mudanças climáticas, alterações climáticas, aquecimento global na 2ª versão da BNCC

Mudanças climáticas	Alterações climáticas	Aquecimento global
<p>Educação ambiental - (9) Há algumas décadas a questão ambiental tem estado em pauta, exigindo que o estado, a sociedade e os governos sejam capazes de formular políticas comprometidas com a sustentabilidade socioambiental. As expectativas em relação a essas políticas vêm sendo expressas repetidamente, em encontros e conferências como, por exemplo, a Conferência de Estocolmo (1972); a “Carta de Belgrado” (1975); a “Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental”, Tbilisi, na Geórgia (1977); a Rio 92; e a Rio+20 (2012). No entanto, a crescente degradação ambiental, as mudanças climáticas e o aprofundamento das desigualdades sociais indicam que esse é um problema global que ainda carece de superação. (p. 51).</p>	<p>(17) Nesta unidade são estudadas questões relacionadas a ambiente, a recursos naturais e à responsabilidade no seu uso, caracterizando os fenômenos e as interações de sistemas e organismos com o ambiente. Além disso, as implicações causadas pelo uso de produtos tecnológicos que provocam alterações climáticas, de temperatura e de radiação que atingem a superfície terrestre. Contempla, também, o entendimento das relações de diferentes populações humanas na Terra, em tempos e lugares distintos, quanto à utilização de recursos naturais e impactos causados e à adoção de alternativas sustentáveis que perpassem, desde a mudança de atitudes individuais e coletivas até a aplicação do conhecimento científico para o desenvolvimento de tecnologias sociais sustentáveis. Assim, busca mobilizar conhecimentos que promovam uma educação ambiental que favoreça a participação na construção de sociedades sustentáveis. (p. 288)</p>	<p>(20) Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como uma unidade de medida a ela associada, inclusive com uso do termômetro, por exemplo, em situações de comparação de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior, ou ainda em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global. (p. 265)</p>

Cont.

<p>Mudanças climáticas</p> <p>(10) Fazer observações e descrever elementos e fenômenos naturais como luz solar, vento, chuva, temperatura, mudanças climáticas, relevo e paisagem. (p. 81)</p>	<p>Alterações climáticas</p> <p>(18) Nesta unidade serão estudadas questões relacionadas a ambiente, recursos naturais e a responsabilidade no seu uso, caracterizando os fenômenos e as interações de sistemas e organismos com o ambiente, bem como as implicações causadas pelo uso de produtos tecnológicos quanto às alterações climáticas, de temperatura e de radiação que atingem a superfície terrestre. Contempla, também, o entendimento das relações de diferentes populações humanas em nosso planeta, em tempos e lugares distintos, quanto à utilização de recursos naturais e impactos causados e a adoção de alternativas sustentáveis que se refram, desde a mudança de atitudes individuais e coletivas até a aplicação do conhecimento científico para o desenvolvimento de tecnologias sociais sustentáveis. Assim, busca mobilizar conhecimentos que promovam uma educação ambiental que favoreça a participação na construção de sociedades sustentáveis. (p. 442-443)</p>	<p>Aquecimento global</p> <p>(21) Avaliar o impacto ambiental gerado pelo uso de combustíveis fósseis, biocombustíveis e fontes alternativas de energia, considerando parâmetros, como a energia de combustão, geração de gás carbônico e de outras substâncias, eficiência energética, processo de produção do combustível; analisar o consumo desigual de energia por diferentes países e fenômenos como o efeito estufa e o aquecimento global. (p. 618)</p>
<p>(11) Estudar Química na escola ajuda o jovem a tornar-se mais bem informado, mais preparado para argumentar, para posicionar-se frente a questões e</p>	<p>(19) Relacionar alterações climáticas regionais e globais a intervenções humanas e a processos naturais, discutindo iniciativas e responsabilidades que</p>	<p>(22) Estudar Química na escola ajuda o jovem a tornar-se mais bem informado, mais preparado para argumentar, para posicionar-se frente a questões e situações</p>

Cont.

Mudanças climáticas	Alterações climáticas	Aquecimento global
<p>situações sociais que envolvem conhecimentos da Química. As mudanças climáticas e o efeito estufa, o uso de feromônios como alternativa aos agrotóxicos no combate as pragas agrícolas, a necessidade de informações sobre a presença de transgênicos em rótulos de alimentos e os custos ambientais das minerações são apenas alguns exemplos de assuntos em que o conhecimento químico é vital para que o/a estudante possa posicionar-se e tomar decisões com consciência. (p. 146)</p>	<p>contribuam para o equilíbrio ambiental, como mudanças culturais e tecnológicas. (p. 443)</p>	<p>sociais que envolvem conhecimentos da Química. As mudanças climáticas e o efeito estufa, o uso de feromônios como alternativa aos agrotóxicos no combate as pragas agrícolas, a necessidade de informações sobre a presença de transgênicos em rótulos de alimentos e os custos ambientais das minerações são apenas alguns exemplos de assuntos em que o conhecimento químico. (p. 146)</p>
<p>(12) Do que é composta a atmosfera da Terra e quais suas propriedades? Como características da atmosfera, hidrosfera, biosfera e litosfera da Terra mantêm-se e se transformam ao longo da história? Como as atividades humanas e o uso e a produção de bens tecnológicos afetam e dependem dessas características, a exemplo das mudanças climáticas? (p. 290)</p>		<p>(23) Reconhecer o efeito estufa e sua importância para a vida na Terra, e discutir o impacto do uso de combustíveis fósseis pelos meios de transporte e indústria na ampliação nociva do efeito estufa e outros impactos ambientais. (p. 442)</p>
<p>(13) Investigar a interdependência entre os ciclos naturais da água (superficial e subterrâneo) e o padrão de circulação atmosférica e sua importância</p>		<p>(24) Estudar Química no Ensino Médio ajuda o jovem a tornar-se mais bem informado, mais preparado para argumentar, para posicionar-se frente</p>

Cont.

<p>Mudanças climáticas</p> <p>para formação de solos e da vida na Terra, e seu papel em mudanças climáticas atuais. (p. 442)</p>	<p>Alterações climáticas</p>	<p>Aquecimento global</p> <p>a questões e situações sociais que envolvem conhecimentos da Química. As mudanças climáticas e o efeito estufa, o uso de feromônios como alternativa aos agrotóxicos no combate as pragas agrícolas, a necessidade de informações sobre a presença de transgênicos em rótulos de alimentos e os custos ambientais das minerações são apenas alguns exemplos de assuntos em que o conhecimento químico é vital para que o/a estudante possa posicionar-se e tomar decisões com consciência. (p.556)</p>
<p>(14) Relacionar mudanças climáticas em diferentes latitudes, associadas as estações do ano à inclinação do eixo de rotação da Terra, relativamente ao seu plano de translação. (p. 445)</p>		<p>(25) Avaliar o impacto ambiental gerado pelo uso de combustíveis fósseis, biocombustíveis e fontes alternativas de energia, considerando parâmetros, como a energia de combustão, geração de gás carbônico e de outras substâncias, eficiência energética, processo de produção do combustível; analisar o consumo desigual de energia por diferentes países e fenômenos como o efeito estufa e o aquecimento global. (p. 618)</p>

Cont.

Mudanças climáticas	Alterações climáticas	Aquecimento global
<p>(15) Como características da atmosfera, hidrosfera, biosfera e litosfera de nosso planeta mantêm-se e se transformam ao longo da história da Terra? Como as atividades humanas e o uso e a produção de bens tecnológicos afetam e dependem dessas características, a exemplo das mudanças climáticas? (p. 445)</p>		
<p>(16) Estudar Química no Ensino Médio ajuda o jovem a tornar-se mais bem informado, mais preparado para argumentar, para posicionar-se frente a questões e situações sociais que envolvem conhecimentos da Química. As mudanças climáticas e o efeito estufa, o uso de feromônios como alternativa aos agrotóxicos no combate as pragas agrícolas, a necessidade de informações sobre a presença de transgênicos em rótulos de alimentos e os custos ambientais das minerações são apenas alguns exemplos de assuntos em que o conhecimento químico é vital para que o/a estudante possa posicionar-se e tomar decisões com consciência. (p. 592)</p>		

Fonte: Brasil (2016). Organização Neves e Del Gaudio (2022, destaques nossos).

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

De início é preciso considerar que não há, nesta segunda versão, qualquer menção específica do tema das mudanças climáticas na disciplina de Geografia, ficando sua concentração na área de Ciências Naturais tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Notamos uma mudança no contexto da apresentação das mudanças climáticas, pois o conteúdo está articulado à problematização da realidade social, com uma abordagem histórica das questões ambientais perpassada pela ação humana - no sentido da negociação de medidas necessárias para mudanças no quadro ambiental voltada para a consolidação de uma “sociedade mais sustentável”.

Além disso, tema das mudanças climáticas está associado à Educação Ambiental, relacionado aos “temas especiais”. O texto atribui aos temas especiais um caráter integrador intra área e entre áreas de conhecimento, na direção de uma perspectiva multidisciplinar, além de perpassar a vida cotidiana. Assim, busca relacionar os conhecimentos com o acontecer diário, para tentar aproximá-los à vida do aluno de modo a ampliá-los e relacioná-los a uma educação integral, o que corresponde a considerar para além da dimensão cognitiva.

No caso, como o texto faz ver, a dimensão do cotidiano e a formação integral são argumentos que buscam o consenso dos leitores e leitoras a sua adesão e sugere um atravessamento de tais temas às atividades corriqueiras e triviais, e que segundo o texto, vão exigir uma postura ética do aluno. Já a formação integral tem como objetivo capacitar o aluno para o exercício da cidadania, ao estar em contato com as problemáticas da sociedade contemporânea.

O texto da BNCC em sua segunda versão afirma que essa disposição em temas especiais faz parte do cumprimento de diversas leis, que alteraram determinados artigos da LDB 9.394/96 para ampliar o acesso ao conhecimento que trabalha a diversidade social, bem como a própria história da população brasileira.

Os excertos 10, 13 e 14 tratam de habilidades concernentes ao saber fazer e a aprendizagem das mudanças climáticas está mais próxima da dimensão física desses processos. Todavia, isso não parece invalidar o que foi discutido nos parágrafos anteriores, uma vez que, para a promoção da formação escolar e da cidadania, o aluno precisa adquirir certo repertório de práticas e conhecimentos para poder saber posicionar-se frente aos temas especiais propostos nesta versão da BNCC.

É interessante ressaltar que o excerto 10 aparece na Educação Infantil. Ou seja, a BNCC nesta segunda versão parece compreender que a formação sobre certas questões que afligem as sociedades no século XXI precisariam ser trabalhadas desde cedo, observando-se as especificidades de cada faixa etária. No sexto ano do Ensino Fundamental em Ciências a ocorrência do tema das mudanças climáticas segue o padrão de inclusão do conteúdo relacionando mudanças físicas e sociais (excerto 14 e 15).

Em ambas as versões (1ª e 2ª) do texto da Base as mudanças climáticas não estão situadas espaço-temporalmente, apesar de associadas aos problemas socio-ambientais e conectadas ao uso de produtos tecnológicos, o que já as posicionam a reboque das ações humanas e suas implicações.

O texto recupera o contexto da educação ambiental e transforma o conteúdo dentro de da transversalidade disciplinar. Assim o tema das alterações climáticas não parece como conteúdo disciplinar, o que vai requerer do docente um esforço de trabalho em suas aulas, em especial ao se considerar o fato de este tema estar concentrado na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Esta versão do texto da BNCC apresenta duas escalas de compreensão do tema, a individual e a coletiva como formas de manifestação espraiada. Ao assinalar a participação individual, o texto sugere uma reflexão do indivíduo com relação as suas ações. Ao tematizar a escala coletiva, o texto indica outra dinâmica, o que supõe que atividades de determinados grupos sociais impactam de alguma forma os sistemas climáticos.

A dimensão geopolítica se faz presente na relação entre as sociedades quanto ao controle, acesso, uso e disponibilidade de recursos naturais. A ação transformadora se volta à construção de uma sociedade mais sustentável, embora não se mencione os termos desta suposta sustentabilidade. No texto da Base esse conceito é assumido como algo dado, já conhecido, sendo que o debate é mais complexo do que julga o senso comum. Logo, aparece como o único futuro possível, que não pode ser negociado. Todavia, como aponta Loureiro (2012),

as causas da degradação ambiental e da crise na relação sociedade-natureza não emergem apenas de fatores conjunturais ou do instinto perverso da humanidade, e as consequências de tal degradação não são consequência apenas do uso indevido dos recursos naturais; mas sim de um conjunto de variáveis interconexas, deriva das categorias: capitalismo/modernidade/industrialismo/urbanização/tecnocracia. Logo, a desejada sociedade sustentável supõe a crítica às relações sociais e de produção, tanto quanto ao valor conferido à dimensão da natureza. (Loureiro, 2012, p. 28).

O que o autor ressalta é a multiplicidade e multiescalaridade da degradação ambiental, de modo compreender os termos geopolíticos, sociais, econômicos, culturais relacionados às mudanças climáticas. Os excertos 20 e 21 situam o aquecimento global no contexto de problemas ambientais, seja como um caráter de investigação em que medições de temperatura são requisitadas (20), seja considerando avaliar o uso de produtos e fontes energéticas no contexto de desigualdade de usos e acesso.

A expectativa é que no processo de aprendizagem os estudantes com-

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

preendam a complexidade do uso de combustíveis fósseis, sua produção e disponibilidade, os termos sociais do acesso, bem como são construídas as relações assimétricas de poder entre disponibilidade, uso e impactos socioambientais.

Essa perspectiva pode ser considerada um avanço em relação à primeira versão, na medida em que se concebe que identificar ou reconhecer é um nível elementar do desenvolvimento cognitivo. No entanto, quando se adota a posição de que os estudantes precisam “avaliar” esses processos, supõe-se também a construção de um conjunto de conhecimentos dentro de um processo educativo que, ao final, promova o desenvolvimento de juízos de valor.

Na posição de um sujeito que avalia, a construção do outro no texto depende de uma multiplicidade de fatores, tornando o processo educativo um ato pensado, situado, com sentido e plenamente avaliado, marcando a uma dada posição sobre o processo de ensino-aprendizagem, de modo que o “estudante possa posicionar-se e tomar decisões com consciência” (excerto 24).

Na terceira versão na BNCC, aquela aprovada e em vigor, observamos uma inflexão da questão climática, com uma expressiva redução na ocorrência dos conceitos relacionados às mudanças climáticas, alterações climáticas, aquecimento global. Além disso, é explícito o apagamento do conceito de mudanças climáticas na área da Geografia e nas outras, pois não encontramos nenhuma ocorrência a esse termo em todo o documento, conforme o quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - mudanças climáticas, alterações climáticas, aquecimento global, efeito estufa, combustíveis fósseis na 3ª versão da BNCC.

	VERSÃO 3
Mudanças climáticas	Não há ocorrência.
Alterações climáticas	(26) Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana. (p. 347)
Aquecimento global	(27) Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global . (p. 291)

Fonte: Brasil (2018). Organização Neves e Del Gaudio (2022, destaques nossos).

O termo alterações climáticas aparece na área de Ciências, no Ensino Fun-

damental. Aquecimento global está situado na área de Matemática da mesma modalidade, ambos associados a aprendizagens relacionadas ao sistema-Terra. Nesse sentido, o texto da Base na terceira e definitiva versão sugere uma abordagem conteudista-tradicional, embora indique de forma breve e superficial alguma aproximação com a temática ambiental. Porém, essa aproximação é apenas uma alusão e não se apresenta em contexto problematizado – causas, consequências e impactos socioambientais do aquecimento global ou mesmo das mudanças climáticas¹, muito menos questiona o estado das coisas.

O excerto 26 faz ver que o conteúdo das alterações climáticas é concebido como dado. Ressaltamos que ao se naturalizar uma situação, deixa-se de lado a necessidade de sua explicação, isto é, textualizá-la para explicitamente torná-la conhecida. É importante ressaltar que o conceito é apresentado apenas como parte de uma habilidade sem indicação de algum processo educativo de cunho reflexivo. Essa habilidade, como mostra o referido excerto, encontra-se no oitavo ano do Ensino Fundamental da área de Ciências.

Além de não haver tematização do conteúdo das mudanças climáticas, nota-se seu apagamento nos anos precedentes, sendo indicado apenas como algo a ser verificado, discutido no final do ciclo. Ora, como aprender algo que não está inserido no processo? Logo, vê-se que, o texto da Base não dá importância a uma questão que se tem colocado como central no contexto das sociedades contemporâneas.

Na Geografia do sexto ano do Ensino Fundamental o sistema climático aparece no desenvolvimento de habilidades. Uma destas aponta para analisar consequências das práticas humanas sobre o clima, mas sem problematizar o estado das coisas ou mesmo no contexto da produção capitalista do espaço. Outros temas possuem esse recorte, mas a dinâmica climática, como apresentada no texto sugere uma perspectiva mais analítica que problemática. Nesse sentido, ao longo dos anos finais não há, de modo explícito, a discussão da problemática climática como este texto vem discutindo.

Perguntamos: a quem serve esse apagamento? Se ele ocorre no texto da Base que foi publicado como um marco legal para direcionar a educação brasileira e seus sistemas de ensino municipais e estaduais, não pode ser simplesmente considerado um ato não pensado. Mesmo que o texto final tenha sido escrito por “várias mãos”, na primeira e segunda versão deste documento, apesar de seus limites - como buscamos demonstrar -, transparecia maior atenção e cui-

¹ E ainda que não haja consenso na comunidade científica em torno dessas questões, o modo como elas aparecem ou estão silenciadas (Orlandi, 2007) nesta versão definitiva da BNCC indica o caminho proposto para os milhões de estudantes das escolas públicas no Brasil: dificultar (ou até mesmo no limite negar) seu acesso ao conhecimento científico social e historicamente produzido, bem como aos procedimentos de construção desse conhecimento. Em outro texto, abordamos os impactos desse processo relacionado em particular, ao ensino de Geografia na BNCC-EM (Del Gaudio; Pereira, 2021).

dado com as questões que a nossa sociedade enfrenta nesse alvorecer do século XXI, especialmente no tocante à dimensão ambiental e climática. Além disso, como apontado por Neira, Alviano Junior e Almeida (2016), o texto da segunda versão da BNCC teve mais de 12 milhões de contribuições advindas de diversos segmentos da sociedade - quando a primeira versão foi “recusada”, acusada de “excessivamente” esquerdista e ideológica². Ora, se a primeira versão era considerada ideológica, a terceira versão seria o que? Neutra? Conservadora? Cognitivista? Silenciadora? É algo a se refletir.

Observamos expressivo silêncio³ a respeito das mudanças climáticas - e às questões ambientais em perspectiva ampliada, quando consideramos por exemplo, a ausência da “causalidade”, para nos referirmos ao seu silenciamento em relação às categorias geográficas – além da desconsideração dos impactos socioambientais, das relações geopolíticas e da desigualdade no texto final da BNCC.

Em um contexto político de disputas sobre o que vai ser incluído ou excluído da BNCC, o tema das mudanças climáticas teve sua palavra retirada e reduzida a “habilidades” no final de um ciclo. Retoma-se a questão: a quem interessa esse silêncio? Provavelmente a quem vê a questão climática como duvidosa, hipotética, improvável... Talvez até mesmo “ideológica” como sinônimo de “esquerdista”, pois aprofundar a temática é se debruçar nas desigualdades, nas relações desiguais entre as sociedades no tempo e no espaço, no campo e na cidade, nos impactos advindos dos modos capitalistas de controlar e explorar a natureza e as relações sociedade e natureza.

Os excertos apresentados ao longo deste texto fazem ver, na versão final da BNCC (terceira), em vigor, que a inclinação da aprendizagem orienta-se para uma perspectiva essencialmente cognitivista, que embora importante, não é a única componente dos processos de ensino-aprendizagem. A ela, acreditamos ser fundamental coligar a discussão política, apagada neste documento - embora esse apagamento tenha sido politicamente construído. Isso porque para nós, em concordância com Orlandi (2007), o silêncio é um não dizer que produz sentidos, é constitutivo do sentido daquilo que se diz e do que se está autorizado a dizer. Esse não dizer, em nosso entendimento, se refere a deixar que as vozes dissidentes em torno das mudanças climáticas não ganhem espaço no texto da Base; por outro lado, do dito subentende-se: “aqui não há espaço para esta problemática”. O discurso da BNCC constitui este outro dissidente pelo seu apagamento.

² Interessante observar é que as ideologias constituem os sujeitos. Desse modo, estamos todos nelas imersos. Defender, por exemplo, que “meninas vestem rosa e meninos vestem azul” é tão profundamente ideológico quanto acusar de “esquerdista” quem defende o direito à educação sexual nas escolas, ainda que essa defesa possa vir de uma perspectiva não esquerdista stricto sensu. No contexto em que vivemos hoje, nunca é demais lembrar isso.

³ Segundo Orlandi (2007, p. 31) o silêncio significa; “o sentido é”. Isso quer dizer, segundo a autora que, em uma “política do silenciamento”, “entra toda a questão do “tomar” a palavra, “tirar” a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar etc.” (idem, p. 29).

O silêncio constitutivo da BNCC, que apaga a problemática da mudança do clima, pode ser compreendido no sentido daquilo que não é dito. Nesse sentido, Resende e Ramalho(2014, p. 80) afirmam que “a construção do significado depende não só do que está explícito em um texto, mas também do que está implícito – o que está presumido”.

Em práticas discursivas que estão entre a estrutura e o texto (Fairclough, 2016) e que produzem e fazem circular textos que podem alcançar a escala nacional de influência, o controle dos conteúdos, das práticas e das perspectivas teóricas da aprendizagem atuam dentro de uma política de controle de sentidos. É importante compreender, mesmo que brevemente, que a BNCC continua a ser um texto disputado, mesmo após sua sanção. Compreendemos ainda que, justamente por se constituir em disputa, será preciso um esforço por parte da escola e da própria universidade, bem como de toda a sociedade para que a questão ganhe maior relevância em contextos de ensino-aprendizagem, o que evidencia o fato de que o ato de ensinar é também um ato político.

Considerações finais

O objetivo deste texto foi analisar o tema das mudanças climáticas na BNCC em suas três versões, concebidas como espaço de disputas. Isso implicou no esforço de analisar essa temática nas três versões do documento de modo a considerar as práticas discursivas que tornaram possíveis a produção de seu texto final.

Na primeira parte deste texto buscamos resgatar brevemente a natureza do currículo enquanto uma produção política e cultural enquanto fronteira do dizível, daquilo que, por ser produzido em uma instância de criação ideológica institucional – prenhe de disputas -, controla esse dizer, bem como os discursos e sentidos que podem circular.

O empenho em reconstruir os sentidos postos nas três versões da BNCC nos permite chegar a algumas conclusões ainda que provisórias. A primeira é o crescente apagamento do tema das mudanças climáticas ao longo das três versões – pois este tema aparece explicitamente nas duas primeiras versões, mas encontra-se apenas pressuposto na terceira. Houve uma diminuição contínua de exposição do debate sobre a questão, levando a não a situar espaço-temporalmente dentro do movimento histórico da sociedade.

A segunda questão é o “lugar” destinado às poucas ocorrências desse tema na terceira versão, pois nela, as mudanças climáticas não despontam de forma direta e explícita, mas somente no contexto das “competências” – e como aprendizagem do saber fazer em detrimento de uma aprendizagem situada tem-

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

poral e espacialmente, além de problematizadora, questionadora, investigativa, participante, analítica.

Um terceiro ponto é a concentração do tema na Área de Ciências no Ensino Fundamental e Química, no Ensino Médio. Isso revela, por exemplo, entre outras coisas, o silenciamento do tema das outras áreas de conhecimento, especialmente no nosso campo específico, o ensino de geografia. É importante considerar que a problemática aqui investigada aparece no texto da Base como “temas especiais”, situados na unidade de Educação Ambiental, mas o próprio documento não explora a dimensão inter ou multidisciplinar que evoca. Assim entende-se que o tema fica em aberto, vagando, a depender das interpretações que podem ser feitas, como algo a ser apropriado. Mas se não ocorre como um tema multidisciplinar, como o professor ou mesmo algum sistema de ensino irá apropriar essa questão?

Uma quarta conclusão é o enfoque cognitivista no qual o tema é apresentado. A sua relação está muito mais atrelada às transformações naturais do planeta Terra que às atividades humanas e seus impactos sobre o clima. Aliás, dá-se mais atenção à memória do tema que suas questões mais atuais, tais como os eventos extremos, conceito que não é mencionado em nenhuma das três versões. O enfoque cognitivista considera a aprendizagem centrada no conteúdo por ele mesmo, com pouco diálogo com as demandas sociais de contextualização do tema. Isso permanece como um discurso centrado “no fenômeno”, mas silencia a respeito dos processos sociais que lhes são constitutivos.

Referências

ANDRADE, Andreia Melo de. *Controvérsias científicas acerca do aquecimento global no século XX: uma abordagem histórica de apoio para a formação de professores*. Dissertação. PPG em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática. UFABC, Santo André, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/41547782/CONTROV%3%89RSIAS_CIENT%3%8DFICAS_ACERCA_DO_AQUECIMENTO_GLOBAL_NO_S%3%89CULO_XX_UMA_ABORDAGEM_HIST%3%93RICA_DE_APOIO_PARA_A_FORMA%3%87%3%83O_DE_PROFESSORES.

BONELÁ, Maria Cândida C. *O problema em tratar uma hipótese como tese: a ideologização do aquecimento global antropogênico na Revista Ciência Hoje*. Trabalho de Conclusão de Curso. Geografia. UFMG, Instituto de Geociências, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio.

Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018.

DEL GAUDIO, Rogata Soares.; PEREIRA, Doralice Barros. Ensino de geografia na contemporaneidade: um “museu de grandes novidades?”. *Terra Livre*, [S. l.], v. 2, n. 57, p. 380–432, [2021], p. 380-432. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2323>

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: UnB, 2016.

GIROTTI, Eduardo Donizeti Girotti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781> .

GONTIJO, C. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 2, 31 dez. 2015. <https://doi.org/10.47249/rba.2015.v1.68>

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In.: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUÊS, Philipe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.) *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2012, p. 55-68.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2006, v. 11, n. 32 [Acessado 3 Abril 2022], pp. 285-296. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>>. Epub 04 Set 2006. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967> .

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. 260p

NEIRA, Marcos; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EccoS – Revista Científica* [Online], 0,41, 2016: 31-44. Web. 5 Abr. 2022 DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6807>

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007. 181 p.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 035 - 056, maio 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094>. Acesso em: 11 abr. 2022. doi: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. 2. ed., 2ª reimp. São Paulo, SP: Contexto, 2014. 158 p

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise da prática? In.: SACRISTÁN, José Gimeno; GOMEZ, Angel I Perez Gomez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca. 4. ed.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

Artmed, 1998, p. 119-148.

SANTOS, Lidiane Rebouças. A disciplina de geografia e o discurso competente na terceira versão da base nacional comum curricular. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 20–36, 2020. DOI: <10.46789/edugeo.v9i18.673>. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/673>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, vol 34. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2018. p. 1-15. Disponível em: www.scielo.br/j/edur/i/2018.v34/

TARLAU, Rebecca.; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf> . Acesso em: 14 dez. 2022.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. M. *Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa*. 2. ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2016. 196p

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017, 373p.

O CONHECIMENTO COTIDIANO E A COTIDIANIDADE: UMA ANÁLISE DO ATLAS DE RIBEIRÃO PRETO-SP DO GRUPO DE ESTUDOS DA LOCALIDADE – ELO¹

Mikael Rodrigues de Araujo

“Vida, minha adolescente companheira
A vertigem, o abismo me atrai
É esta a minha brincadeira”
(Belchior, Brincando com a vida).

Introdução

A discussão do cotidiano, na Geografia brasileira, está em crescimento desde os anos de 1990, nos campos teórico e de ensino. A Geografia Urbana, sob a perspectiva de Henri Lefebvre (1901-1991), agregou composição teórica à discussão do cotidiano na Geografia. Por sua vez, o ensino de Geografia colaborou com o estudo do cotidiano, na medida que passou a considerá-lo como nível importante para a construção do conhecimento geográfico, com o processo de ensino-aprendizagem em Geografia emergindo da vivência dos alunos. Assim, o cotidiano na Geografia brasileira emerge, avança e se multiplica no escopo teórico desse campo científico².

Para identificar e conceituar a multiplicidade das maneiras como o cotidiano é trabalhado no escopo da Geografia, durante a nossa pesquisa de mestrado, construímos o método de análise da *forma-conteúdo* do *cotidiano*. Em suma, esse método refere-se às formas com as quais o cotidiano pode ser trabalhado em um texto, na prática de ensino ou no discurso, podendo ter ele um conteúdo mais propenso a uma ideia corriqueira de seu uso na linguagem ou a uma concepção-

¹ Do ponto de vista de nossos estudos sobre o ensino de Geografia, currículo e cotidiano, este capítulo funciona como uma continuidade descontínua de nosso artigo intitulado “A composição teórico-conceitual do cotidiano nos PCNs e BNCC de Geografia: da palavra ao conceito geográfico”, publicado no Boletim Paulista de Geografia em 2020. Esses documentos, muito discutidos por diferentes perspectivas neste livro, foram analisados no artigo citado, visando identificar e colocar em movimento as formas-conteúdo do cotidiano neles presentes. Neste capítulo, o conhecimento cotidiano e a cotidianidade são trabalhados dando continuidade ao debate de pensar a geografcidade da cotidianidade, ensaiado no artigo publicado no Boletim Paulista de Geografia, 2020.

² Para entender como se deu esse processo, consultar Araujo (2020).

teórica, como a de Henri Lefebvre³.

No primeiro momento deste capítulo, iremos apresentar a possibilidade de entender e analisar o cotidiano a partir de duas noções: *conhecimento cotidiano* e *cotidianidade*. A primeira é uma forma-conteúdo do conceito de cotidiano que nasce do diálogo entre a obra de Lefebvre (1995 [1969]) e a maneira como Lençioni (2014 [1999]) se apropria das concepções de ‘ideia’ e ‘conceito’ daquele autor para chegar ao que denomina conhecimento regional. Tendo isso em vista, reconstruímos os argumentos centrais de ambos os autores e colocamos em evidência a forma-conteúdo de *conhecimento cotidiano*.

Já em relação à noção de *cotidianidade*, trata-se de uma dimensão conceitual em que inserimos elementos geográficos e relações sociais de produção, visando ampliar a análise da vivência dos sujeitos do ponto de vista teórico. Isso é feito ultrapassando os entendimentos corriqueiros que, muitas vezes, consideram esse nível de análise apenas para se referir ao vivido, não levando em conta a potência de sua investigação. Nesse sentido, iremos partir do movimento da passagem desses conceitos, colocando em ênfase que o *conhecimento cotidiano* evidencia o sujeito como protagonista da identificação e da compreensão do que se passa em sua vivência; e a *cotidianidade* como elemento teórico. Com isso, será possível reconstruirmos a noção de cotidiano⁴ a partir do conhecimento geográfico.

No segundo momento deste capítulo, analisaremos, a partir das concepções de *conhecimento cotidiano* e *cotidianidade*, o Atlas Histórico, Geográfico e Ambiental de Ribeirão Preto - SP produzido pelo Grupo de Estudo da Localidade – ELO (2008). A escolha desse atlas ocorreu com o uso da *metodologia de seleção elaborada*, utilizada anteriormente para a construção da nossa dissertação (Araujo, 2020). Na metodologia elaborada, usamos como critério os seguintes parâmetros: (i) ter certificação pela instituição e cadastro no CNPq entre 2000 e 2010⁵; (ii) estar catalogado pelo Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – DGP/

³ Na dissertação de Araujo (2021), são identificadas as formas-conteúdo de *palavra*, *conhecimento cotidiano*, *abordagem*, *categoria* e *conceito*. Para este capítulo, iremos demonstrar especialmente uma versão ampliada da forma-conteúdo de *conhecimento cotidiano* e da dimensão conceitual da *cotidianidade*.

⁴ Quando aparecer “cotidiano” sem itálico estamos nos referindo à(s) maneira(s) como o cotidiano passou a fazer parte cada vez mais em diferentes meios, especialmente na Geografia brasileira ou às maneiras como a palavra “cotidiano” é usada em diferentes meios. Quando usamos o *cotidiano* com itálico diz respeito à composição teórico-conceitual que ele tem no conjunto da tríade que construímos: *cotidiano*, *cotidianidade*, *vida cotidiana*; desenvolvida na subseção intitulada “Cotidiano, *cotidianidade* e *vida cotidiana*: uma aproximação teórica sobre a espacialidade da vida cotidiana em diferentes níveis” (Araujo, 2021, p. 40-55). Em síntese, para defini-los sem isolá-los, inserimos a *cotidianidade* como noção espacial, o *cotidiano* na ordem distante e a *vida cotidiana* na ordem próxima. Exercita-se, assim, o movimento de análise da espacialidade da vida cotidiana.

⁵ Como apontado anteriormente, segundo nossas hipóteses, houve uma emergência significativa da discussão do cotidiano na Geografia brasileira a partir dos anos de 1990, e avança nos anos e na década seguinte com uma multiplicidade teórico-metodológica, isto é, sendo usado de diferentes maneiras, mas sem, necessariamente, uma preocupação de compreendê-lo e dar profundidade teórica-conceitual a sua discussão (Araujo, 2020).

CNPq no mesmo período; e (iii) apresentar sites abertos para divulgação das produções realizadas pelo grupo de pesquisa.

Após a seleção feita com esses critérios, destacamos a produção mais citada de cada grupo de pesquisa, independentemente de autor, tema, livro de organização, artigo, tese e outros. Foi por esse caminho que chegamos, dentre outros⁶, ao *Grupo de Estudos da Localidade*.

Quadro 1 – Informações sobre o Grupo de Estudos da Localidade

Cidade	Situação do grupo	Nome do grupo de pesquisa	SIGLA	Instituição do grupo
Ribeirão Preto	Certificado	Grupo de Estudos da Localidade. Disponível em: https://falagrupoelo.blogspot.com/	ELO	USP

Observação: A pesquisa acerca da certificação grupos de pesquisas foi realizada até as 16h30min do dia 13.11.2022 pela plataforma online do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogru-po/8397381803222653>.

Grupos	Referência
ELO	Grupo de Estudos da Localidade – ELO. Atlas Escolar: Histórico, Geográfico e Ambiental Ribeirão Preto. [Recurso eletrônico]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo - USP, 2008. 1 CD-ROM.

Observação: O levantamento do número de citações foi realizado através do Google Acadêmico em 13.11.2022. Apenas as produções bibliográficas relacionadas à geografia foram levadas em consideração nessa análise, uma que também havia produções na linha de pesquisa da educação.

Fonte: Elaboração própria (2023).

O Grupo de Estudos da Localidade – ELO faz parte do objeto de investigação central para entender, ao mesmo tempo, os elementos geográficos para a compreensão da localidade onde se encontra e se passa o vivido e as possibilidades que iremos demonstrar para ampliar a noção de cotidiano, a partir das perspectivas teóricas de *conhecimento cotidiano* e *cotidianidade*. Nesse sentido, colocamos em relevo que, enquanto, na dissertação (Araujo, 2020), o objetivo era demonstrar por meio da análise dos grupos de pesquisa de ensino de Geografia como o cotidiano estava sendo usado no escopo teórico da produção bibliográfica analisada, o Atlas de Ribeirão Preto-SP; aqui, neste capítulo, devido aos avanços na pesquisa e ao nosso amadurecimento frente ao objeto de análise — a *cotidianidade, vida cotidiana, cotidiano*,

⁶ Além deste estudamos também os grupos de pesquisa: Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia (NEPEG); Laboratório de Pesquisa em Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia (LEGEO); Educação e Didática da Geografia: práticas interdisciplinares (GEPED).

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

conhecimento cotidiano—, focamos em demonstrar a possibilidade de um avanço teórico na análise do vivido, assentada no *conhecimento cotidiano* e na *cotidianidade*.

Tendo isso em vista, nosso objetivo é de demonstrar as ideias a respeito do cotidiano, que podem estar circulando nas discussões do grupo aqui analisado, e, além disso, de colocar essas ideias em movimento com as concepções de *conhecimento cotidiano* e *cotidianidade*. Para isso, não necessariamente as palavras cotidiano, *cotidianidade*, *vida cotidiana* e outras que possam se referir ao vivido precisam estar presentes de maneira literal no texto do Atlas (2008); o importante é considerar o movimento do conteúdo e dos elementos das mediações de passagem do *conhecimento cotidiano* à *cotidianidade* e, assim, ampliar a noção sobre as situações que condicionam a vida cotidiana dos sujeitos.

O que é o cotidiano? Como analisá-lo?: elucidando o *conhecimento cotidiano* e a *cotidianidade*

De maneira crescente, o cotidiano vem fazendo parte das ciências humanas e sendo utilizado como dimensão importante para situar os conteúdos científicos no nível da vida, tanto para analisá-la como para possibilitar que as pesquisas científicas se façam entender na vida cotidiana dos sujeitos. Diante dessa atual inserção do cotidiano na esfera científica das ciências humanas, alguns questionamentos surgem, entre eles, levantamos alguns: como podemos nos basear e, ao mesmo tempo, analisar o *cotidiano*? Quais elementos podem ser utilizados para ampliar a investigação do nível da vida cotidiana, sem perdermos a sua especificidade? Em que medida precisamos criar métodos ou metodologias, novos conceitos ou utilizar conceitos já existentes para tal propósito?

É recorrente que o cotidiano apareça em pesquisas e na comunicação em geral da sociedade como algo referente ao nível do vivido, porém, por vezes, não fica evidente a constituição desse vivido. Nesse momento, questionamo-nos se, quando falamos de cotidiano, estamos nos referimos aos sujeitos, à sua construção social ou ao meio em que circundam. A resposta está no fato de que, independentemente da frente de onde puxarmos o ‘fio condutor do argumento’, estaremos propensos a analisar a *vida cotidiana* de forma muito mais centralizada na especificidade, do que voltada às relações sociais que a regem em diversos níveis.

A centralização, entretanto, abre brecha para discussão sobre se ambas as determinações, e não só uma delas, não estariam condicionando a formação dos sujeitos; e diante disso, sobre como seria possível analisar o cotidiano nesse nível mais específico e, ao mesmo tempo global, do ponto de vista geográfico.

Lefebvre (1995 [1969]), ao discutir a formalização do conteúdo, relata a

dificuldade de organizar e sistematizar o conhecimento adquirido da realidade, ainda mais quando ela escapa às apreensões científicas construídas até o momento. Essa tentativa, ao mesmo tempo que reduz ou enquadra a realidade em uma forma, também demonstra o seu irreduzível, isto é, aquilo que escapa à análise, manifestando, dessa maneira, o conteúdo presente na forma, como também no que fica em suas margens.

Diante disso, formalizar (sistematizar, organizar) o conteúdo do cotidiano ao ponto de torná-lo um objeto de análise torna-se um desafio. Tendo esse nível da realidade inúmeras possibilidades de investigação, sejam elas pautadas nos discursos, do midiático ao científico e na ideia dos sujeitos sobre a sua própria vida, sejam nas construções conceituais como as de Lefebvre (1991 [1968]); dar uma forma ao estudo do cotidiano exigirá de nós partir da realidade vivida, mas sem nos reduzirmos a ela.

Lefebvre (1995 [1969]) coloca em tensão as noções de conceito e de ideia. A primeira representando a tentativa de darmos forma ao conhecimento da realidade; e a segunda, fazendo referência à multiplicação e surgimento do conhecimento junto à natureza (social). “No limite extremo, o conceito apreenderia a totalidade íntegra do concreto: o singular, o individual em sua relação interna com o universal, isto é, não apenas com o “tipo”, mas com o mundo inteiro, do qual o próprio “tipo” é um produto” (Lefebvre, 1995 [1969], p. 163). Ao mesmo tempo, a ideia existe e é inseparável da natureza, unindo o real ao relacional, o indeterminado ao determinado (imediate). Em suma, “[...] *o conceito tende para a ideia*. A posse da “ideia” suprimiria o desconhecido, já que seria o conhecimento completo de um conjunto de objetos da natureza e, por conseguinte, da natureza inteira, pois nela tudo está ligado” (Lefebvre, 1995 [1969], p. 163, *grifo nosso*)⁷.

Visando resgatar a natureza inteira do conhecimento geográfico sobre a região a partir da epistemologia desse campo científico, Lencioni (2014 [1999]) parte das premissas de Lefebvre (1995 [1969]), especialmente da tensão apontada por ele entre ideia e conceito. Tendo isso em vista, Lencioni explora a formalização do conhecimento científico sobre a noção de *região*, tomando-a como um conceito e, ao mesmo tempo, um objeto de estudo da Geografia.

Além das influências do neokantismo, positivismo lógico, fenomenologia, marxismo e outras correntes, Lencioni (2014 [1999]) também destaca que existe, e existe, uma ideia de região que não está restrita à formalização do conhecimento geográfico ou aos conteúdos adquiridos cientificamente em torno da concepção de região enquanto objeto de estudo da Geografia. Trata-se da ideia de região encontrada na prática social, que se faz no vivido e que é anterior à

⁷ Nas citações diretas de Lefebvre ([1969], 1995) e Lencioni ([1999], 2014) aparecerá as concepções de conceito e ideia com aspas e sem aspas, que têm o objetivo de chamar atenção da distinção de ambas as concepções. Iremos usá-las sem aspas, e isso refletirá também essas diferenças.

institucionalização da Geografia, encontrando-se, portanto, fora dos muros das universidades. Em síntese, a autora parte do princípio de que todos nós temos uma ideia do que seja *região*. Em outras palavras, quando a palavra “região” é usada em nossa linguagem recorrente (científica ou não), entendemos ao que estão se referindo e identificamos o significado que estão atribuindo a essa concepção. Lencioni (2014 [1999]), ao identificar esse movimento, conceitua-o como *conhecimento regional*.

Tendo discutido o conceito de conhecimento regional, vamos refletir um pouco, a partir deste ponto, sobre o que é *cotidiano*. É comum nos depararmos, atualmente, com a utilização da ideia de cotidiano para ser transmitida alguma mensagem que esteja passando no momento e/ou que tenha alguma relação com nossa rotina diária. Se pararmos para pensar sobre o sentido com que aparece o cotidiano no discurso, perceberemos que ele é utilizado para se referir, de maneira geral, a fenômenos da vivência. Nesse sentido, a vivência constitui o significado de cotidiano de tal maneira, que é quase uma tradução literal. Assim, a ideia de cotidiano é construída socialmente nessas circunstâncias, ao ponto que, quando utilizada em nossa linguagem, nós (emissor) e os outros (receptor) entendemos a ideia da mensagem transmitida, sem que ela precise ser explicada.

Nesse âmbito da mensagem, o sujeito, em suas vivências, é envolvido por uma natureza, uma particularidade (natural e social) que o condiciona em alguma medida, inclusive para atribuir sentido ao que diz e ao que lhe é dito. Sobre isso, Lefebvre (1975 [1969], p. 132) explica:

Na linguagem, cada palavra tem um sentido, isto é, um conteúdo. Na maioria dos casos, a palavra é empregada sem que o conteúdo esteja plenamente presente ou explícito. E o conteúdo de certas palavras de uso muito corrente (democracia, Estado, nação, indivíduo, consciência, humano, etc.) revela-se simultaneamente tão confuso e tão rico que sua explicação parece desencorajar a maioria dos próprios especialistas nesse tipo de pesquisa (Lefebvre, 1975 [1969], p. 132).

Ao mesmo tempo que há o seu sentido formal como palavra, existe o conteúdo, neste caso, o geográfico, que também dá sentido à dimensão do vivido implicitamente. Pensando nisso e apropriando-se das discussões de Lefebvre (1995 [1969]) e Lencioni (2014 [1999]), foi possível a construção do que estamos entendendo como *conhecimento cotidiano*. É importante considerar que a formalização desse conhecimento acontece na realidade vivida em que o sujeito está envolvido, não se restringindo à ideia de cotidiano que o sujeito tem, mas à que é estabelecida na sua relação com a materialidade em que está inserido.

É nessa tensão entre a ideia e a realidade concreta do sujeito investigando as suas particularidades que capturamos os conteúdos diversos para a formali-

zação e sistematização do *conhecimento cotidiano*. Logo, o conteúdo do *conhecimento cotidiano* não advém de pesquisadores que vão em uma determinada espacialidade que conhecem apenas por meio da pesquisa (levantamento de dados, entrevistas) e intitulam o cotidiano alheio com o conteúdo que o interessa. O *conhecimento cotidiano* tem uma maleabilidade que surge da articulação entre a ideia de cotidiano do sujeito e da circulação em sua espacialidade, e as particularidades espaciais de sua localização, isto é, a *cotidianidade*⁸.

Assim, costumamos os primeiros elementos das mediações da utilização do cotidiano à sua dimensão conceitual: de suas ideias aos seus conceitos, do *conhecimento cotidiano* à *cotidianidade*. No nível do conhecimento cotidiano, o cotidiano tem várias possibilidades de interpretações, noções e significados, e é, muitas vezes, usado para que, de alguma maneira, possa se referir ao vivido. A percepção imediata de que o vivido do cotidiano está implicado no sujeito não pode ser desconsiderada, pois é isso que revela a sua riqueza e seus abismos teóricos. Dito isso, cabe perguntarmo-nos qual a proporção em que ficaremos na particularidade, em detrimento das relações globais que também determinam a *vida cotidiana* dos sujeitos, se a análise se restringir ao *conhecimento cotidiano*?

Na ideia e no conceito, isto é, no *conhecimento cotidiano*, por enquanto, está inserida a concepção do sujeito sobre o seu cotidiano, e de outros atrelada à materialidade espacial. Como entender essa construção dialogando com a Geografia? Abre-se com isso duas frentes problematizadoras. De um lado, a existência do exercício de pensar o *conhecimento cotidiano* leva a pensá-la a partir da emergência do local, das suas especificidades culturais, naturais, espaciais, sociais, nas suas relações sociais etc.; e do outro, quais elementos geográficos podemos usar para analisar a particularidade e, em seguida, avançar no conteúdo do que inicialmente chamamos de *conhecimento cotidiano*.

O *conhecimento cotidiano* é a mediação que se coloca nesse diálogo, inserindo o sujeito na sua relação com a materialidade, iniciando a sistematização do que é aparentemente insignificante; é o lugar em que se inserem as especificidades ressaltadas. Já a *cotidianidade* aparece como noção espacial, agregando e ampliando, a partir da Geografia, as apreensões iniciais do sujeito sobre o seu cotidiano.

É tradição da Geografia trabalhar com conceitos geográficos, tais como: Paisagem, Território, Lugar, Região, Espaço, e vários outros que fazem parte do escopo teórico-conceitual desse campo disciplinar. Existe uma ampla bibliografia referente a esses conceitos geográficos, mas não é esse o nosso trabalho. Queremos ressaltar que não faz muito tempo que o nível da *vida cotidiana* passou, cada

⁸ Quando aparecer conhecimento do cotidiano, refere-se ao conhecimento geral, tanto no nível do discurso comum, como no nível do discurso científico como um todo; já o conhecimento cotidiano é a respeito do desdobramento que realizamos de Lefebvre ([1969], 1995) e Lencioni ([1999], 2014). Sistematizar o conhecimento sobre o cotidiano exige de nós, em alguma medida, classificarmos e colocá-lo em movimento, esclarecendo as mediações de seus conteúdos.

vez mais, a fazer parte dos estudos da Geografia, entretanto não como conceito geográfico⁹. O cotidiano, nos estudos da Geografia, é empregado, na maior parte das vezes, para remeter a algo que acontece na vivência dos sujeitos, sendo assim, usado como base para compreender como a vida acontece no espaço, no território, na região e no lugar de uma determinada localização, por exemplo. Nessa perspectiva, o cotidiano é apreendido por outros conceitos, neste caso, os geográficos, que utilizam a vida cotidiana para se referir ao que acontece na vida dos sujeitos.

Esse é um fenômeno recorrente na Geografia brasileira: a vida cotidiana sendo usada como base para entender os conceitos geográficos. Trabalhos como os de Cavalcanti (2008a; 2008b), Moraes e Castellar (2009) e Castellar (2005), e documentos educacionais oficiais de âmbito nacional como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) são algumas das bibliografias e documentos que analisamos e dão alicerce a essa tese, mas, certamente, não se restringe a isso.

Frente a essa problemática, o primeiro avanço que demonstramos foi em relação ao *conhecimento cotidiano*, como apresentado. A partir dele, o cotidiano deixa de ser apreendido apenas como base e passa a ser considerado no movimento das ideias do sujeito sobre o seu cotidiano e a materialidade em que ele está inserido. Essa materialidade pode se dar pelos clássicos conceitos geográficos, por exemplo, o espaço e território; mas também pela própria vida cotidiana, sendo usada como nível para se referir ao vivido, não o alçando enquanto potência conceitual, como veremos a frente. Nesse sentido, o outro elemento de avanço teórico é o que estamos conceituando de *cotidianidade*, e suas relações com a *vida cotidiana* e com o *cotidiano*, constituindo uma tríade.

A *cotidianidade* tem suas especificidades e suas próprias histórias, localizadas em países, estados, municípios, bairros, etc. Assim, a *cotidianidade* tem uma determinada localização e, ponderando-se as suas escalas, apresenta uma base natural (solo, clima, fauna, flora); e uma materialidade histórica (processo de ocupação do espaço, formação do território), social (os aspectos culturais que, ao longo da história, estavam presentes e foram se constituindo em uma localização), política (as formas de controle e organização social e territorial) e econômica (as relações sociais de produção que se formaram ou que resistiram ao longo da história). Portanto, para entender a especificidade da *cotidianidade*, é necessário analisar e compreender esse processo em diferentes escalas geográficas.

Enfatizamos que a *cotidianidade* não é a base ou aspecto secundário de conceitos geográficos: a *cotidianidade* é o objeto de análise. A localização, elemento central da análise geográfica, independentemente do conceito e perspectiva usada para a sua análise, possibilita, de imediato, uma diferença natural da paisagem, do ter-

⁹ Para entender um pouco mais essa emergência, avanço e multiplicidade da discussão do cotidiano na Geografia, consultar Araujo (2020; 2021; 2022).

ritório, frente a outras localizações do globo terrestre. No entanto, como saber se há diferenças e, se sim, como diferenciar em localizações a(s) vida(s) cotidiana(s)? O que as diferenciam? O clima, o território, a paisagem? A cultura brasileira “do Oiapoque ao Chuí”? Analisar a *cotidianidade* é investigar o que está presente e o que está ausente na vida dos sujeitos, considerando as características espaciais. Assim, como veremos a seguir na análise do Atlas produzido pelo Grupo de Estudo da Localidade (2008), a *vida cotidiana*, isto é, as relações próximas da vida dos sujeitos, estão alinhadas também às características naturais da *cotidianidade*.

Lefebvre e Regulier (1985) apontam que o estudo da *vida cotidiana* evidenciou a diferença banal entre o cíclico e o linear. O movimento repetitivo, característico da *vida cotidiana* — dormir, acordar, trabalhar, comer etc. — também é, em alguma medida, ditado pelo ritmo natural. A mudança de estações do ano, o ciclo de plantios e colheitas, os ciclos de fertilidade do solo são alguns dos elementos que constituem o que os autores chamam de ritmo cíclico da *vida cotidiana*. Dito isso, trazendo a discussão para pensar sobre o modelo econômico e social atual, os autores refletem sobre a seguinte provocação: em que medida o ritmo cíclico se faz presente nas relações sociais necessárias para o capitalismo? Lefebvre e Regulier (2021 [1985]) colocam em evidência o ritmo linear da *vida cotidiana*, no qual estão inseridos conflitos impostos pela organização socioeconômica da produção, consumo, circulação e habitação. Sobre isso, os autores pontuam que “A análise da vida cotidiana mostra como e por que o tempo social é em si um produto social. Como todos os produtos, como espaço, o tempo se divide em uso e valor de uso, por um lado, e em troca e valor de troca, por outro. Por um lado, vende e, por outro, vive” (Lefebvre, H.; Regulier, C, 1985, p. 191-192).

Grupo de Estudos da Localidade – ELO: a *cotidianidade* como objeto de análise

O Grupo de Estudos da Localidade nasce com o objetivo de estudar a localidade de Ribeirão Preto-SP, visando uma perspectiva interdisciplinar entre Geografia, História e Pedagogia, contribuindo para a formação (inicial e continuada) de professores, a partir da produção de materiais escolares no formato de Atlas, que está disponível de forma virtual e gratuita, o que é de extrema relevância atualmente. As atividades do grupo são desenvolvidas desde 2006, com encontros semanais, e têm a premissa de que o ensino de Geografia, assim como o ensino da História, deve focar na investigação do estudo do local e da vivência de professores e alunos. Para isso, o Atlas escolar mostra-se um grande aliado, visto que se entende que ele propicia o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas em diferentes níveis do processo de ensino-aprendizagem (Lastória, 2010).

Ao longo dos encontros, em 2008, foi finalizado o primeiro projeto do grupo, que envolveu a produção e publicação do *Atlas Escolar Municipal Histórico, Geográfico e Ambiental para Ribeirão Preto-SP*. Neste material foi rastreada a configuração do espaço geográfico ao longo da história da cidade, identificando e colocando em relevo as permanências e mudanças realizadas pela sociedade ao longo do tempo em sua localização. Além disso, até a atualidade, os componentes do grupo também desenvolvem pesquisas individuais de diversas naturezas, com diferentes temáticas, perspectivas teóricas e metodológicas. É importante destacar que, no momento da elaboração do Atlas, em 2008, o que estava em vigência eram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998). Isso significa que os objetivos e alinhamentos das competências e habilidades propostas a serem desenvolvidos filiam-se a esses parâmetros.

O Atlas tem como objetivo demonstrar o estudo da localidade e do cotidiano de Ribeirão Preto-SP. Trata-se, em alguma medida, do estudo da *vida cotidiana* dos ribeirões-pretanos. Como ressaltado, é recorrente também nesse Atlas o uso da *vida cotidiana* como dimensão para se referir ao vivido, indicando as suas condições concretas. Diante disso, tentando ampliar essa noção, iremos partir de uma apresentação e de situações específicas da vida cotidiana para iniciarmos a sistematização das aproximações com o *conhecimento cotidiano*.

Callai (2008, n.p) ressalta no prefácio do Atlas que “estudar o lugar para compreender o mundo – essa pode ser a proposta deste Atlas [...] oportuniza trabalhar com as questões da vida cotidiana”. Nesse sentido, no Atlas em questão estão presentes a história da vida daqueles que estavam ou se encontram em Ribeirão Preto-SP, e as condições ambientais como o clima, por exemplo, que ditam, em alguma medida, a vida das pessoas.

Isso representa a maneira como foram organizados os temas do Atlas, introduzindo a história de Ribeirão Preto-SP com as seções *Cultura Indígena, Entrantes Mineiros, Negros em movimentos* e outros; passando pela formação geológica, vegetação e hidrográfica da cidade; e desembocando nas questões urbanas e da história dos bairros da cidade. O Atlas, portanto, realiza um apanhando de conteúdos referentes ao vivido, ao mesmo tempo que remete ao conteúdo da geografia, história e pedagogia, necessários para o processo de ensino-aprendizagem nessas áreas de conhecimento.

Um dos primeiros elementos geográficos está na aba “*De Ribeirão para o mundo*”¹⁰. A escala geográfica vai ampliando, partindo do município de Ribeirão Preto-SP e passando, na seqüência, por suas microrregiões, até chegar ao estado de São Paulo, Brasil, América do Sul e o mundo. Há também a investigação da

¹⁰ Pelo fato de o Atlas de Ribeirão Preto-SP não conter a paginação para que seja possível colocar aqui as referências como as normas exigem, destacamos as partes temáticas onde podem ser encontradas as citações diretas usadas aqui nos argumentos, assim como a sigla de nenhuma paginação - n.p.

escala do corpo¹¹, na medida que a compreensão histórica da constituição e das lutas dos negros nessa cidade vai sendo levantada. Na seção *Negros em movimentos*, é dada ênfase à história da chegada dos negros, descrevendo que “jornais da época traziam reportagens citando a indignação da gente ‘limpa, branca’, em ter de se misturar, conviver lado a lado com ‘elementos perniciosos’” (Grupo de Estudos da Localidade, 2008, n.p), maneira como se referiam aos negros naquela época e que indicava o racismo presente em nossa sociedade.

No atlas, ainda na seção *Negros em movimentos*, é informado que agentes da imprensa “publicavam também notícias como de 1912, quando comerciantes do Mercado Municipal chamaram a polícia para retirar os negros que ousavam exercer o comércio ambulante na Estação Central de Trens e no entorno do mercado” (Grupo de Estudos da Localidade, 2008, n.p). Também na seção, destaca-se que, com a “implementação da lei nº 10.639/2003, torna-se obrigatório o ensino da História da África e dos africanos no Brasil e sobre a influência da cultura negra na formação da sociedade nacional” (Grupo de Estudos da Localidade, 2008, n.p), dando destaque, portanto, aos movimentos de luta.

A Lei Eusébio de Queirós, aprovada em 1850, determinou a proibição definitiva do tráfico negreiro no Brasil. Como consequência, o valor da comercialização dos escravos cresceu significativamente a partir desse momento. Em 13 de maio 1880, a princesa Isabel assina a Lei Áurea, abolindo a escravatura no Brasil¹². No Atlas, nas seções *Novos caminhos, novas culturas e Cultura cafeeira*, é lembrado que “inicialmente, o trabalho nas fazendas era realizado por escravos. Essa foi a mão-de-obra responsável pela formação das fazendas” (Grupo de Estudos da Localidade, 2008, n.p). Esse processo ocorreu, simultaneamente, à valorização da comercialização de escravos e à abolição da escravatura, e também quando o mercado de produção do capital em escala mundial e nacional estava aquecido, como, por exemplo, durante o ciclo do café — enriquecendo e concentrando cada vez mais capital na Região Sudeste do Brasil.

Os cafeicultores presentes em Ribeirão Preto-SP saíam da cidade para contratar mão de obra na capital paulista, em Santos-SP e em outras cidades do estado. Qual era a necessidade dos cafeicultores saírem da cidade para contratar mão de obra, se até 13 de maio de 1888 havia negros escravizados trabalhando nos cafezais? Sendo ‘livres’ por que não absolver os trabalhadores negros em outra relação de trabalho, como a assalariada? Quais eram os estereótipos desses trabalhadores contratados? Negros, indígenas, brancos, mulatos? Sobre isso, no Atlas é explicado, na seção *Cultura cafeeira*, que, em Ribeirão Preto, “os primeiros movimentos abolicionistas e as proibições ao trabalho escravo, a mão de obra foi

¹¹ A escala do corpo que estamos nos referindo aqui é com base em Harvey (2009 [2000]).

¹² Para ampliar a noção histórica e geográfica desse processo, especialmente sobre o processo da crescente valorização na comercialização dos escravos, consultar o livro “Modo de produção capitalista” de Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2007).

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

aos poucos sendo substituída por imigrantes, principalmente italianos, que trabalhavam em regime de colonato” (Grupo de Estudos da Localidade, 2008, n.p).

Além disso, temos, no Atlas, também as relações sociais envolvendo a *vida cotidiana* da população ribeirão-pretana em diferentes níveis. Como é apontado na seção *Legado dos coronéis*, “na história de Ribeirão Preto, houve momentos nos quais coronéis do café tinham força econômica e política para influenciar, segundo seus interesses, as decisões na capital federal da época, o Rio de Janeiro” (Grupo de Estudos da Localidade, 2008, n.p). Diante de tal influência, os trabalhadores rurais da época, semianalfabetos, abandonados pelo Estado e com a vivência dos conflitos sociais e históricos de sua vida cotidiana na escala de seu corpo, enxergavam o dono da fazenda na qual trabalhavam como um benfeitor. Suprindo algumas necessidades básicas, às vezes, naturais do próprio corpo humano, o benfeitor exigia de “seus homens” nas eleições o voto em “seus candidatos”, geralmente ligados ao partido ao qual estava filiado. No Atlas, na seção *Legado dos Coronéis*, é explicado que esse processo histórico pode está sendo carregado como herança até os dias de hoje.

A herança cultural da República Velha ainda influencia nossa ação cotidiana na política, que se vê muito marcada pelo preenchimento de cargos públicos com parentes (nepotismo), por troca de favores (clientelismo) e pela expectativa de que o governante resolva tudo (paternalismo), entre outros aspectos (Grupo de Estudos da Localidade, 2008, n.p).

É nesse sentido que o *conhecimento cotidiano* pode ser exercitado a partir do movimento regressivo de sua história, das dificuldades sociais que a população negra passa atualmente e das lutas constantes que acontecem no nível da vida. Aqui também destacamos que não necessariamente a palavra “cotidiano” (vida cotidiana, cotidianidade) precisa estar presente de forma literal no texto; o importante é considerar o movimento do conteúdo que parte ou chega na vivência de alguma maneira, histórica e atualmente, e, partir disso, potencializa a sua noção, com referência à compreensão teórica elaborada no primeiro momento deste manuscrito.

Além disso, visualizamos, até o momento, que a história de Ribeirão Preto-SP está implicada nas relações sociais presentes na *vida cotidiana*, produzidas historicamente e replicadas atualmente, por mais que de outra *forma*, com conteúdos semelhantes. Esse movimento que relaciona o aspecto teórico e a prática histórica aqui descrita transborda ao *conhecimento cotidiano*, ampliando o alcance dessa noção, no sentido de entendermos as suas continuidades e descontinuidades, as suas presenças e ausências, a sua replicação e a resistência dos sujeitos que viveriam e vivenciam tais situações no nível da vida. No movimento do conteúdo presente no Atlas analisado, podemos, ao mesmo tempo, elucidar a potência da análise das sutilezas que acontecem na vida cotidiana e apontar a tensão presente

no movimento regressivo.

Em qual espaço essas relações sociais se desenvolveram e se desenvolvem? Quais as suas características geológicas, geomorfológicas e climáticas? Em que medida tais características proporcionaram o desenvolvimento do transporte, da indústria e da urbanização? São essas e outras questões que iremos, a partir de agora, analisar no Atlas de Ribeirão Preto mediando com o debate da sistematização das noções de *conhecimento cotidiano* e de *cotidianidade*.

Do ponto de vista do “tempo atmosférico”, em Ribeirão Preto, como em outras localidades, pode acontecer em um mesmo dia: calor, frio, chuva, vento, chuva de granizo, sol, céu nublado etc. Ribeirão é considerado um município localizado na região tropical, isto é, caracterizado por verões quentes e chuvosos, e invernos secos. Outro fator que influencia o seu clima é a continentalidade, ou seja, a sua distância em relação ao Oceano Atlântico, que fica em torno de 350 km da linha da costa. No Atlas, sobre o relevo, é informado, na seção *Tempo, clima e sociedade*, o seguinte: “o relevo é outro fator que influencia nosso clima, por exemplo: o fato de a cidade estar localizada em um vale reduz os ventos e aumenta sua temperatura média” (Grupo de Estudos da Localidade, 2008, n.p). Ainda na mesma seção, é explicado que “o clima influencia a vida cotidiana dos ribeirãopretanos [sic] e afeta suas opções sobre: vestuário, alimentação, lazer, moradia etc. Até a saúde pública é afetada pelo clima” (Grupo de Estudos da Localidade, 2008, n.p).

Apesar dessas particularidades naturais, existem também condicionamentos dos indivíduos às relações de consumo. Para identificá-las, é necessário levar em consideração as especificidades da espacialidade da *vida cotidiana* e suas próprias histórias, localizadas nos seus países, estados, municípios, bairros etc. Tendo isso em vista, iniciando a reflexão do cotidiano enquanto *conceito geográfico*, em uma determinada localização deve ser ponderada as suas escalas, isto é, analisadas as particularidades da espacialidade do modo de vida em suas múltiplas escalas, suas unidades e diferenças. Nesse sentido, o Atlas de Ribeirão Preto enfatiza a dimensão da *vida cotidiana* na sua relação com as determinações imediatas da localização, especialmente a partir da perspectiva da Geografia Física (clima, relevo, tempo), apontando que, em alguma medida, isso ritmiza naturalmente a vida das pessoas. Assim, a escala torna-se um dos elementos centrais para se pensar onde está localizada e é produzida a *cotidianidade*, e também, no caso deste texto, a produção das ideias que envolvem o *conhecimento cotidiano* dos sujeitos e as maneiras para pesquisá-lo e sistematizar os elementos que o constituem.

O espaço onde foi se desenvolvendo a materialidade histórica de Ribeirão Preto-SP é condicionante substancial da produção da *cotidianidade* nessa localização. Essa materialidade histórica está em diversos eventos: a plantação e colheita do café; a escravidão de negros para o trabalho nos cafezais e também as suas

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

lutas corporais durante e após a abolição, até os dias de hoje; a implantação da ferrovia e seus impactos na economia e na vida cotidiana da população ribeirão-pretana; entre outros fatores.

Sobre o que estamos chamando de ritmos da vida cotidiana, podemos fazer uma alusão ao que o Atlas destaca nas partes *Espaço de transformação, Indústria, Cultura canavieira e Ocupação do campo*. Quando Ribeirão Preto ainda era uma vila, pessoas e mercadorias, eram transportadas por mulas e carros-de-boi. Posteriormente, os caminhos utilizados nesse trajeto foram usados para o surgimento de grandes avenidas, como a Anhanguera-SP. Por outro lado, o Atlas aponta que as locomotivas de trem, os ônibus, as bicicletas, motos, carros e aviões, hoje também fazem parte da locomoção dos sujeitos pela cidade e para fora ela. Sobre a locomoção dos sujeitos, do ponto de vista do ritmo natural, podemos destacar que a terra roxa, uma das mais férteis do mundo, propiciou o aumento da produtividade da produção do café durante o seu ciclo, e, após a crise da bolsa de Nova Iorque, em 1929, o Estado brasileiro passou a incentivar a plantação de cana-de-açúcar na área de Ribeirão Preto-SP para aquecer a economia. A partir de 1975, essa mudança visava substituir a matriz energética brasileira pelo Petróleo.

Lefebvre (2000 [1972]), ao desenvolver sua teoria a respeito da produção do espaço, aponta a importância de considerar o espaço inteiro no processo da produção do espaço. O espaço inteiro, para o autor, significa considerar do início a produção/extração de um recurso primário, identificando as formas que esse espaço vai adquirindo na medida que a necessidade social exige. Podemos citar como exemplo, no contexto do Atlas analisado, a crise do petróleo de 1973. Ela acontece depois que a Organização dos Produtores e Exportadores de Petróleo (Opep) utilizando o discurso que o petróleo é um recurso natural não renovável pressiona por aumento de preços do barril de petróleo. Isso demonstra que a *cotidianidade* e os conteúdos que o constituem, a natureza, a história, as relações sociais, também são produzidos na sua relação com os ciclos econômicos e a sua necessidade socialmente necessária de matérias-primas. Entender, analisar e criticar em que medida esse espaço inteiro altera as condições da *vida cotidiana* em um determinado momento histórico nos ajuda a identificar esse processo e realizar a crítica da *vida cotidiana* pela perspectiva geográfica, como no caso do ciclo do café citado anteriormente.

Por sua vez, sobre a urbanização da cidade de Ribeirão Preto, podemos voltar um pouco e regredir na história a partir do Atlas para entender a sua formação, que também está atrelada aos conteúdos da produção da *cotidianidade*. Na seção Belle Époque é descrito as influências e aspectos históricos que conduziram a formação da cidade de Ribeirão Preto-SP.

A cidade se tornou muito importante com o lucro das vendas de café. Muitos fazendeiros, por meio de sua riqueza,

conseguiram eleger conhecidos na política local, assim como construíram e transformaram o espaço urbano a seu gosto, chamando a atenção de seus habitantes. Primeiro instalou-se a ferrovia (1883), responsável por comunicar Ribeirão Preto com o mundo. Em seguida, a Câmara Municipal já se preocupava com o ajardinamento da cidade (1897) e com a construção de teatros, como o Carlos Gomes (1898). Depois de 1898, ocorreu a primeira instalação de rede de água e esgoto e, em 1899, a implementação da iluminação pública, mesmo ano das obras que ergueram o Mercado Municipal. Com a virada do século, as preocupações com a higiene e limpeza das ruas e das casas não diminuíram. Em 1904, era a vez dar fim às nuvens de poeira que tanto atormentavam os moradores. O embelezamento da cidade, a forma como ruas e avenidas se cruzam, lembrando a forma de “tabuleiro de xadrez”, são lembranças de que Ribeirão copiou, ao seu modo, um estilo arquitetônico tipicamente parisiense (Grupo de Estudos da Localidade, 2008, n.p).

Visualizamos que a formação da cidade de Ribeirão Preto tem fortes ligações com os ciclos econômicos e as modernizações que foram ocorrendo ao longo do tempo. Tais mudanças tinham o propósito de minimizar os traços de atraso que eram percebidos no campo, substituindo-os pela modernidade que vinha pelo trem: o vislumbre ilusório do progresso. No entanto, isso acontecia, na época, especialmente no centro da cidade, deixando a periferia desprovida do acesso à modernidade. Assim, foi se constituindo a segregação socioespacial, com construções irregulares localizadas na periferia do centro da cidade de Ribeirão Preto.

Além disso, podemos citar como problemática atual, relacionada ao processo de urbanização, o que o Atlas evidencia, na seção *Arborização urbana*, quando aponta que a “[...] cidade necessita de uma arborização exuberante e sadia, pois em boa parte do ano, principalmente no período primavera-verão, as temperaturas e a intensidade de luz são muito altas e causam um desconforto térmico e visual para todos” (Grupo de Estudos da Localidade, 2008, n.p).

Percebemos que, de maneira latente, a discussão sobre a vida cotidiana está presente no Atlas de Ribeirão Preto-SP pela perspectiva histórica, social, cultural, econômica, espacial e natural evidenciadas nos argumentos das temáticas apresentadas. Em diálogo com o *conhecimento cotidiano* e a *cotidianidade*, podemos ampliar a noção do vivido por meio da perspectiva espacial, além de conseguir realizar a mediação e a relação das diferentes temáticas aqui apresentadas a partir do Atlas (2008). A escala também foi um dos elementos latentes na análise, sendo usada passando pela escala numérica, escala gráfica, escala cartográfica e, a partir de Harvey (2009 [2000]), a escala do corpo. Esta última o nível próximo da *vida cotidiana* dos sujeitos sociais.

Considerações finais

Brincar com a vida, tentar desvendar os nuances da *vida cotidiana*, seus conhecimentos a partir dos sujeitos, e localizar e construir uma análise a partir de elementos de sua espacialidade. É essa uma das nossas brincadeiras que tende ao abismo, que demonstra os limites das relações do cotidiano com a Geografia e aponta os limites da própria proposição teórica aqui elaborada.

Ao longo do capítulo, percebemos o quanto o *conhecimento cotidiano* e a *cotidianidade* abrem uma problemática para pensar e situar espacialmente a vida dos sujeitos sociais. Nisso, começamos a pensar as particularidades, a unidade e as diferenças, não mais só espaciais e naturais, mas também da espacialidade da *vida cotidiana*, ressaltando como elas podem ser identificadas e diferenciadas espacialmente, do ponto de vista natural, histórico e geográfico.

O Atlas analisado, ao destrinchar a espacialidade de Ribeirão Preto-SP de maneira didática e elucidativa, levou ao diálogo seus conteúdos e as maneiras como o cotidiano é abordado com o *conhecimento cotidiano* e a *cotidianidade*; e, além disso, proporcionou uma ampliação da noção de vida presente no movimento das mediações de ambos os conceitos. Esse exercício também apontou os limites e as possibilidades da construção conceitual, quando nasce desvinculada do diálogo com a prática social, no caso, da vida cotidiana, isto é, das ideias dos sujeitos sociais sobre a rotina diária de sua vida.

Outro movimento que merece destaque pela relevância que teve neste capítulo e em outros estudos aqui mencionados são os grupos de pesquisa para o estudo da localidade. A produção do Atlas de Ribeirão Preto-SP demonstrou a potência da investigação das permanências e mudanças realizadas na *vida cotidiana* dos ribeirões-pretanos, do ponto de vista do movimento regressivo da história, do uso e ocupação de seu território, como também da sua construção social.

Referências

ARAUJO, Mikael Rodrigues de. A composição teórico-conceitual do cotidiano nos PCNs e BNCC de Geografia: da palavra ao conceito geográfico. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n 103, jan.-jun. 2020 Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1952>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

ARAUJO, Mikael Rodrigues de. *O cotidiano na produção bibliográfica da geografia brasileira: uma análise das produções de geógrafos e geógrafas a respeito do ensino de geografia*. 2021. 130f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ARAÚJO, Mikael Rodrigues de. A emergência e o avanço da discussão do cotidiano ao longo da década de 1990 na geografia brasileira. *Revista do Departamento de Geografia*, n. 42, 2022, e186579. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/eISSN.2236-2878.rdg.2022.186579>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais, história e geografia no ensino fundamental*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF 2018.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella (Org.). *Educação Geográfica: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. São Paulo: Papyrus, 2008a.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. de. *Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia*. Goiânia: NEPEG, 2008b.

Grupo de Estudos da Localidade – ELO. *Atlas Escolar: Histórico, Geográfico e Ambiental* Ribeirão Preto. [Recurso eletrônico]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo - USP, 2008. 1 CD-ROM. Disponível em: <https://falagrupoelo.blogspot.com/p/atlas-escolar-municipal.html>. Acesso em: 07.01.2023

HARVEY, David. *Espaços de esperança*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2009 [2000].

LASTÓRIA, Andrea Coelho. O Grupo de estudo da localidade: elo que une a formação docente, a prática e os professores de geografia e de história. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 89, 2010, Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/791>. Acesso em: 14.11.2022.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica forma, lógica dialética*. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995 [1969].

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ártica, 1991 [1968].

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. [Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins, Original: La production de l'espace. 4 éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000]. Primeira versão: início-fev.2006 [1972]

LEFEBVRE, Henri. RÉGULIER, Catherine. Le projet rythmanalytique. *Communications*, Seuil, França, n. 41 [L'espace perdu et le temps retrouvé], 1985, p.191-192. Disponível em: persee.fr/doc/comm_0588-8018_1985_num_41_1_1616. Acesso em: 07.01.2023.

LENCIONE, Sandra. *Região e Geografia*. São Paulo: EDUSP, 2014 [1999].

MORAES, Jerusa Vilhena de.; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. *Ensino de Geografia: coleção ideias em ação*. Brasil: CENGAGE, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo: FFLCH, 2007.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

A CARTOGRAFIA COMO COMPONENTE DA AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco José da Silva Santos

Introdução

O ato avaliativo é um componente indispensável à prática docente em Geografia, pois permite identificar possíveis falhas dentro do processo de ensino-aprendizagem e assim promover adaptações no planejamento inicial com intuito de alcançar os objetivos propostos.

A grande questão apresentada é se há diferença entre avaliar a aprendizagem no ensino de Geografia e avaliar os demais componentes curriculares. De antemão, este trabalho adota como linha de entendimento que, se há particularidades quanto ao ensino, certamente há especificidades no âmbito avaliativo.

Não se pretende aqui defender a existência de um instrumento ou técnica exclusiva para avaliação em Geografia, mas com tendência a acreditar que dentro do campo avaliativo há instrumentos com maiores potencialidades para contribuir no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento geográfico.

É nesse sentido que a cartografia pode figurar como um importante componente para a avaliação em Geografia. Ao considerarmos que a essência do conhecimento geográfico perpassa a relação sociedade-natureza em uma ordem espaço-temporal e concordando com Martins (2016, p. 65), que indica como “[...] princípios cuja síntese estabelece o geográfico: Localização, Distribuição, Distância, Densidade, Escala”, é possível identificar na cartografia uma singular potencialidade como elemento dentro da composição avaliativa do ensino de Geografia.

A Cartografia escolar já vem sendo tema de reflexões para Ensino de Geografia especialmente integrando metodologias de ensino que buscam promover o entendimento do espaço vivenciado pelo aluno. Ampliar e aprofundar o uso dos aspectos cartográficos para o viés avaliativo pode promover a dinamização do processo construção do conhecimento geográfico, especialmente a partir da educação básica.

Assim, o presente estudo tem como problemática responder aos seguintes questionamentos: como a cartografia escolar pode contribuir para o processo

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

de avaliação da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental e quais os principais desafios e potencialidades encontrados neste contexto?

Em atenção aos questionamentos, o presente trabalho traçou como objetivo geral: compreender a relevância da cartografia escolar para o processo de avaliação da aprendizagem em Geografia. E, como objetivos específicos: conhecer as concepções avaliativas dos professores de Geografia; identificar os principais instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes; analisar as potencialidades da cartografia como componente da avaliação em Geografia.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa tem como abrangência espacial o município de Viçosa do Ceará, especificamente 01 (uma) escola da rede municipal de educação. Foi utilizado como critério de seleção a escola com maior quantitativo de alunos do município e sua relevância enquanto “modelo” na implantação de projetos e ações educacionais, posteriormente adotadas pelas demais escolas da rede. No âmbito temporal, adotou-se como recorte o ano letivo de 2022 para análise.

Com intuito de alcançar os objetivos propostos, foram realizados levantamentos de informações sobre avaliação da aprendizagem em Geografia, utilizando-se de pesquisa em caráter exploratória, que possibilita coletar informações sobre o tema de investigação, facilitando sua definição e delimitação, além da formulação de hipóteses (Prodanov; Freitas, 2013).

Nessa perspectiva, os procedimentos metodológicos adotados foram divididos em três etapas: primeiramente com a realização de levantamento bibliográfico de trabalhos que abordam o tema de objeto da pesquisa utilizando-se de autores como: Cavalcanti (1998); Castellar (2014); Callai (2005); Hoffmann (2013); Libâneo (1994) Girardi (2008) e Fonseca (2004), entre outros que versam sobre ensino e avaliação da aprendizagem em Geografia e cartografia.

O segundo momento consistiu em entrevista semiestruturada. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a entrevista deve ser feita através de um roteiro prévio, de forma a obter informações sobre o tema de objeto em questão. A entrevista demonstra potencial como instrumento para esta pesquisa, pois possibilita uma estrutura flexível para coleta de dados, possibilitando ao entrevistador conduzir a situação na direção que achar válida quanto aos objetivos traçados.

A pesquisa de campo teve como alvo, conforme anunciado acima, 01 (uma) escola da rede municipal de educação de Viçosa do Ceará-CE, com visita para observação da realidade do centro de ensino, coleta de informações por meio de entrevistas com professores de Geografia, especialmente buscando identificar

suas concepções avaliativas e os principais instrumentos utilizados.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores de Geografia em exercício na escola selecionada. A escolha dos professores como sujeitos deste estudo se justifica por representarem um importante componente no contexto da educação geográfica, especialmente quanto as suas concepções e práticas avaliativas em Geografia. Através das informações dos docentes, foi possível reunir informações mais fidedignas para análise da realidade escolar no âmbito do ensino de Geografia e de suas implicações.

A entrevista aconteceu de acordo com a disponibilidade dos professores. Foram entrevistados 07 (sete) docentes de Geografia atuantes na escola selecionada. As informações coletadas serviram de base para entendimento da realidade do ensino de Geografia no município.

A terceira etapa contemplou a análise qualitativa dos dados coletados, utilizando-se da proposta de Bardin (1977), que propõe como técnica a análise de conteúdo, com uso de procedimentos sistemáticos e objetivos no qual os elementos são classificados em comum, de forma a encontrar semelhanças e grau de repetição, categorizando as informações coletadas e tornando-as mais compreensíveis.

O ensino e avaliação em Geografia

O ensino de Geografia tem conquistado cada vez mais espaço no campo da pesquisa em função da necessidade em compreender melhor seus princípios e singularidades, características que demandam de encaminhamentos específicos dentro da perspectiva escolar, com direcionamento e reflexões mais aprofundadas.

Pensar os debates no contexto educacional brasileiro e no ensino de geografia é considerar que nos diferentes períodos da história as concepções foram se transformando e trazendo à tona novas inquietações para a comunidade escolar, com destaque para a relação entre ensinar e aprender.

De acordo com Castellar e Vilhena (2014, p. 5), entre as décadas de 1960 e 1980 “[...] tivemos prioritariamente programas que destacam apenas um rol de conteúdos, criando a ilusão de que havia transferência de informações, ou seja, a crença de que o professor ensinava os conteúdos e os alunos aprendiam”.

A partir da quebra do paradigma envolvendo a transmissão de conteúdo de forma “mecânica”, as áreas de conhecimento dentro do espaço educacional passaram refletir sobre as metodologias de ensino e o papel social de cada componente curricular frente à sociedade.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

A Geografia enquanto conhecimento escolar contribui de maneira expressiva para a formação de sujeitos críticos e autônomos à medida que “[...] possibilitar ao aluno raciocinar geograficamente o espaço terrestre em diferentes escalas, numa dimensão cultural, econômica, ambiental e social”. (Castellar; Vilhena, 2014, p. 19).

Cavalcanti (1998) defende um ensino de geografia contextualizado e que caminhe para além dos aspectos descritivos típicos de estruturas tradicionais no ensino, buscando desenvolver uma prática de ensino reflexiva e com conhecimento significativo para o estudante. Para a autora, o ensino de Geografia

[...] não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aquelas visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à ‘memória’ dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao contrário, o ensino deve proporcionar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições. (Cavalcanti, 1998, p. 20).

O conhecimento geográfico possibilita aos sujeitos ler o mundo, compreender o espaço em suas diferentes escalas, construir saberes importantes para vivência em sociedade e satisfação de suas necessidades. Nesse sentido, Callai (2005, p. 229) argumenta que

Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. Presente em toda a educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de geografia, de quais objetivos lhe cabem.

Assim, a Geografia provou-se um componente curricular composto por uma série de conteúdos e questionamentos relevantes para a sociedade e para entendimento dos desdobramentos da ação humana sobre o meio ambiente. Diante disso, aumentaram-se os esforços por definir metodologias de ensino que potencializem a aprendizagem e dentro dessa conjuntura os aspectos avaliativos vem se destacando.

As principais bases conceituais sobre avaliação da aprendizagem estão em trabalhos no campo da educação e pedagogia, mas, especialmente ao longo dos últimos anos, têm-se desenvolvido pesquisas envolvendo a avaliação dentro da perspectiva do ensino de Geografia, constituindo assim literatura específica que proporciona o enriquecimento do debate a cerca do tema.

Como bem expressa Libâneo (1994, p. 195), avaliar é

[...] uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas propor-

ciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Concordando com o pensamento do autor, a avaliação da aprendizagem não se encerra em si mesmo, pelo contrário, possibilita reunir informações sobre o processo de ensino-aprendizagem e assim alinhar as estratégias de maneira a alcançar os objetivos propostos.

Também Hoffmann (2013, p. 24) colabora para entendimento da definição de avaliação no contexto educacional quando afirma que

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

De acordo com o pensamento da autora, a avaliação compõe um ato reflexivo por meio do qual novas decisões são tomadas, construindo um processo que se realimenta e assim aperfeiçoa a ação educacional possibilitando maior conhecimento, não apenas sobre o conteúdo, mas sobre os próprios sujeitos envolvidos e contexto em que se inserem.

É válido considerar que dentro da perspectiva avaliativa há particularidades características de cada componente curricular que demandam por instrumentos e procedimentos avaliativos próprios que possibilitem uma aprendizagem efetiva e significativa.

Para Silva (2014), a avaliação em Geografia deve ser traçada com os devidos cuidados, considerando um planejamento claro e que favoreça a construção do conhecimento, considerando as indagações, explorando o senso crítico e possibilitando o desenvolvimento de situações-problema como forma de entendimento dos fenômenos.

Nesse sentido, Castellar e Vilhena (2014) argumentam que a avaliação em Geografia precisa ser compreendida como uma ação ampla e não como um ato isolado. De acordo com as autoras,

Se compreendemos a avaliação como instrumento que nos permite saber se houve ou não aprendizagem, deve-se ter clareza de que faz parte do processo e é contínua. Com a avaliação, o professor tem condições de saber e diagnosticar quais são os problemas relacionados à aprendizagem: se é cognitivo ou afetivo, se é uma dificuldade ou um bloqueio. (Castellar; Vilhena, 2014, p. 145-146).

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

O ensino de Geografia possui aspectos singulares que necessitam ser considerados na condução do processo avaliativo. Não se trata aqui de defender o uso de instrumentos exclusivos para avaliação do componente curricular de Geografia, mas de entender que determinados procedimentos podem ser considerados com maior potencial dentro desse contexto.

Diante do exposto até aqui, e da ampla possibilidade de análise quanto a instrumentos e procedimentos avaliativos, este trabalho optou por aprofundar estudo sobre como a cartografia escolar pode contribuir como componente do processo avaliativo em Geografia. A escolha da cartografia tem como pano de fundo sua estreita ligação com os aspectos locais tão íntimos do saber geográfico.

A distribuição dos fenômenos, sua localização e espacialização são elementos essenciais na conjuntura do ensino de Geografia e encontram na cartografia um instrumento de representação e leitura espacial muito próprios que podem ser aproveitados dentro do âmbito avaliativo como um elemento de expressiva potencialidade.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento norteador da elaboração dos currículos das redes de ensino no Brasil, traz indicação dos conteúdos e competências que devem ser desenvolvidos na Educação Básica. O documento foi homologado em 2017 e traz em seu corpo aspectos específicos para o ensino de Geografia, através dos princípios do raciocínio geográfico.

De acordo com as concepções apresentadas na BNCC para o ensino de Geografia, para fazer a leitura do mundo, numa perspectiva geográfica, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente. Ainda segundo o texto da BNCC (Brasil, 2017, p. 361), o pensamento espacial “[...] está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas [...]”. Essa interação de conhecimento tem por objetivo solucionar problemas cotidianos que envolvam diferentes escalas, mudança de direção, distância e orientação de objetos localizados na superfície terrestre.

O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, pode ser entendido como a capacidade cognitiva do sujeito em promover analogias e inferências sobre aspectos humanos e naturais sob uma perspectiva do conhecimento geográfico e que no âmbito escolar tem por base estratégias pedagógicas, categorias de análise e os princípios lógicos das subcategorias (Luz Neto, 2018).

De acordo com Gomes (2017, p. 145), “O raciocínio geográfico, por força de sua pergunta fundadora - por que isso está onde está? - é levado a conectar elementos muito diversos que são necessariamente tomados juntos pelo fato de ali se apresentarem”. O autor chama atenção para o fato de que apesar de pare-

cer simplista, o “onde” enquanto pergunta fundamental, instiga refletir sobre os fenômenos a partir de sua localização e a descobrir relações complexas. Esse é, sem dúvida, um elemento valioso ao ensino de Geografia.

Tanto o pensamento espacial como o raciocínio geográfico são conceitos complexos que demandariam por uma reflexão mais aprofundada, não configurando, no momento, o objetivo do presente trabalho. Assim, nos deteremos aos aspectos que realmente integram a escala de análise no que diz respeito à relação entre os referidos conceitos e a cartografia enquanto componente avaliativo da Geografia.

O desenvolvimento do pensamento espacial pode ser estimulado através dos princípios do raciocínio geográfico, definidos na BNCC (Brasil, 2017) como: analogia; conexão; diferenciação; distribuição; extensão; localização e ordem. De acordo com Moreira (2015), esses princípios são

Aquilo que instrumenta teoricamente uma ciência em suas representações é o arcabouço lógico-metodológico que ela emprega. E o arcabouço da Geografia são esses princípios lógicos abandonados. O resgate crítico desse passado faz se hoje necessário (Moreira, 2015, p. 118).

Também Martins (2016, p. 65) colabora sobre o tema quando afirma que “Eis os princípios cuja síntese estabelece o geográfico: Localização, Distribuição, Distância, Densidade, Escala. Em outras palavras, podemos afirmar que é por meio da síntese destes que o geográfico se estabelece”.

Ao observarmos os princípios do raciocínio geográfico, percebemos que os aspectos da cartografia estão intrinsecamente relacionados com o desenvolvimento do ensino de Geografia e, seguindo essa mesma lógica, podemos afirmar que os mesmos aspectos cartográficos são necessários como componente avaliativo.

Cartografia e avaliação no ensino de Geografia

Diante da ampla possibilidade de análise quanto aos instrumentos e procedimentos avaliativos no ensino de Geografia, este trabalho optou por aprofundar estudo sobre como a cartografia escolar pode contribuir como componente do processo avaliativo em Geografia. A escolha da cartografia tem como pano de fundo sua estreita ligação com os aspectos locacionais, tão íntimos do saber geográfico.

Os conhecimentos geográficos perpassam o cotidiano da humanidade desde a Antiguidade estando associado em grande parte aos elementos cartográficos. O homem primitivo em suas necessidades de deslocamento pelo espaço

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

aprendeu a mapear mentalmente ou mesmo desenhar esses mapas em argilas e nas paredes das cavernas. Assim a Geografia e a Cartografia são duas áreas de conhecimento com aspectos que se complementam.

De acordo com Moreira (2015, p. 14),

Na Antiguidade, a geografia é um registro cartográfico de povos e territórios. Estado, viajantes e comerciantes requerem do geógrafo as informações de carácter estratégico que os orientem em seus deslocamentos no interior dos modos espaciais de vida de cada povo. De maneira que a geografia e o geógrafo agem e se exprimem através do método e da linguagem que combinam no mapa os símbolos da cosmologia e as informações territoriais de cada um dos povos, úteis para os fins da ação prática.

Nesse sentido, Cartografia e a Geografia são campos de conhecimento essenciais para compreensão do espaço e das relações sociais construídas ao longo do tempo. Mesmo assim, ainda há relevante fragilidade quanto ao uso da cartografia associada à Geografia, especialmente no contexto do Ensino de Geografia, momento em que muitas vezes a cartografia tem seu uso restrito ao aspecto técnico do mapa.

Para Fonseca (2004, p. 42-43),

[...] uma Cartografia convencional rígida instalada num espaço geométrico euclidiano congelado, que privilegia a localização nesse ‘espaço geométrico’ que não é o espaço geográfico, é insuficiente para representar uma dinâmica complexa que se desenvolveu no espaço geográfico contemporâneo.

A ideia do autor leva a uma reflexão da necessidade em superar uma visão cartográfica atrelada à visão mais tradicional. Assim como o conhecimento geográfico assimilou aspectos de renovação para análise do espaço, também a representação desse espaço por meio da linguagem cartográfica deve ser renovada.

Embora compreendido de maneira específica, o espaço está presente tanto nas análises da Geografia quanto da Cartografia. Para a Geografia, o espaço é assumido como objeto central de análise, utilizando-se do mapeamento como instrumento para compreensão e investigação. Já na Cartografia, o espaço constitui a base de informação sobre a qual cria representações.

Para Girardi (2008, p. 46), “enquanto a preocupação da Cartografia está na representação, e aí o mapa é o fim, a Geografia se preocupa com o uso do mapa na análise do espaço geográfico, e para isso o mapa é um meio”. Sendo o espaço um elemento de interesse tanto para o geógrafo quanto para o cartógrafo, a partir de perspectivas distintas e objetivos específicos, é possível indicar a existência de duas vertentes cartográfica, uma Cartografia Base e uma Cartografia Geográfica (Girardi, 2008).

O termo que adotamos como Cartografia de Base não é consensual e pode aparecer na literatura como Cartografia Topográfica e Cartografia de Referência Geral, mas optamos por essa nomenclatura em função de ser essa cartografia que serve de base para a Cartografia Geográfica.

Em termos gerais, a Cartografia de Base consiste naquela em que há maior precisão na elaboração dos mapas, exigindo assim maior conhecimento específico da área das ciências exatas. O foco está na descrição e na representação das características do terreno. Na Cartografia Geográfica, a precisão é menos determinante, o que não significa que é ignorada. Como resultado, visa representações sobre temas diversos com características mais explicativas que resultam nos denominados mapas temáticos (Girardo, 2008).

É amparado especialmente na Cartografia Geográfica, mas não exclusivamente, que o currículo escolar de Geografia tem se fundado, utilizando-se de seus elementos para espacializar informações sobre o planeta, tanto no que se refere aos aspectos naturais quanto sociais por meio de representações através de mapas, croquis, maquetes, cartas, entre outros instrumentos que contribuem para leitura e interpretação dos fenômenos no espaço.

De acordo com Almeida (2007, p. 120),

Os mapas e gráficos armazenam informações espacial abstrata e estruturada e devem ser considerados instrumentos indispensáveis ao aprendizado dos temas relacionados com o ambiente, o território e a Geografia como um todo. O mapa fornece uma perspectiva de uma área e organiza o conhecimento espacial, expressando relações.

A distribuição dos fenômenos, sua localização e espacialização são elementos essenciais na conjuntura do ensino de Geografia e encontram na cartografia um instrumento de representação e leitura espacial muito próprio que pode ser aproveitado dentro do âmbito avaliativo como um elemento de expressiva potencialidade.

Com o avanço das novas tecnologias, os aspectos cartográficos estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade através de instrumentos de localização como o Sistema de Posicionamento Global - GPS, previsões meteorológicas, jogos de realidade virtual, dentre outros, que reforçam a necessidade de incorporar a cartografia como tema educacional.

A valorização da Cartografia na Educação Básica vem crescendo consideravelmente nos últimos anos. Há de se considerar que aspectos cartográficos, especialmente mapas, já fazem parte dos currículos escolares de Geografia há algum tempo, mas recentemente houve uma maior expansão da presença dos conhecimentos da cartografia no ensino, contemplando várias áreas de conhecimento.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

Esse crescimento tem sido motivado, inclusive, pela perspectiva adotada nos documentos normatizadores utilizados por países como o Brasil. O mais recente e abrangente documento a considerar a importância da cartografia para o desenvolvimento da aprendizagem na educação brasileira foi a BNCC (2017). Na grande área de Ciências Humanas, a BNCC define como a sétima competência específica para o Ensino Fundamental:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (Brasil, 2017, p. 357).

A cartografia escolar estimula o pensamento espacial e contribui para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes através das “[...] relações espaço-temporais auxiliando na leitura dos arranjos, das redes, da localização e, viabilizando a percepção da distribuição, extensão, distância e escala, por exemplo” (Castellar; Juliasz, 2017, p. 163).

Também Castellar (2005, p. 216) contribui para discussão quando considera que a cartografia escolar é “[...] uma linguagem, um sistema-código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território”. Dessa forma, a cartografia se configura como um aporte metodológico passível de utilização em diversos conteúdos da geografia.

No âmbito do ensino de Geografia, assumir a cartografia como um conhecimento de grande relevância para o desenvolvimento da aprendizagem e do próprio pensamento espacial parece estar sendo consolidado. No entanto, essa perspectiva aparentemente ainda encontra-se desarticulada do processo avaliativo.

Uma série de fatores ainda dificulta que os componentes cartográficos sejam assumidos efetivamente como um instrumento potencialmente valioso dentro do processo de avaliação. É possível destacar entraves como a formação deficitária dos professores de Geografia, falta de material pedagógico nas escolas e desmotivação do próprio discente quanto a estudo do tema.

Assim é importante identificar de forma mais concreta de que maneira a cartografia tem incorporado os processos avaliativos, uma vez que os aspectos conceituais de localização/posição/distribuição constituem importância basilar para a compreensão da dinâmica de ensino-aprendizagem-avaliação em Geografia e do valor da cartografia frente a esse contexto.

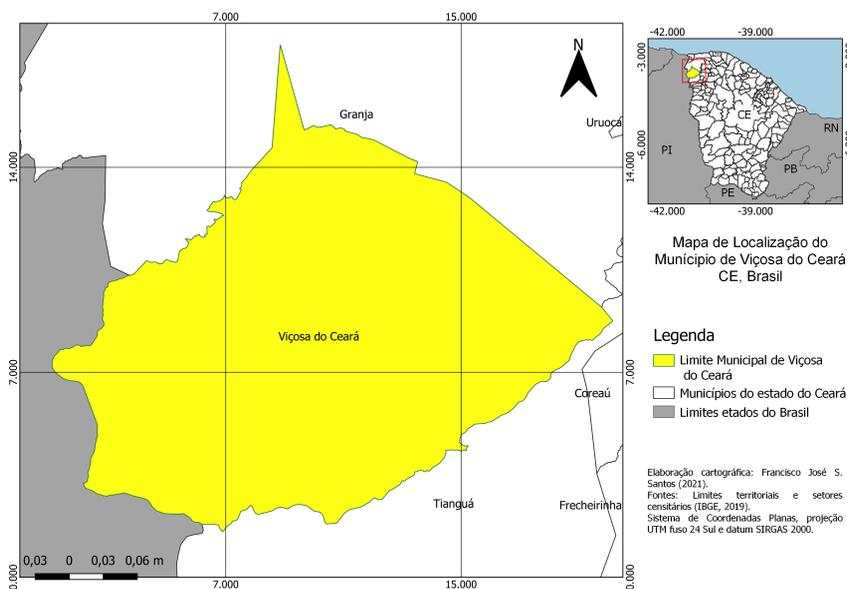
Para Martins (2016, p. 75), o “onde” corresponde ao início de tudo em Geografia, compondo “[...] a ponta do fio da meada que nos levará as complexas tramas da existência que a geografia contém e a ciência geográfica deve buscar desvendar”.

Com intuito de aprofundar os conhecimentos sobre os principais impasses e potencialidades da implementação da cartografia na avaliação em Geografia e compreender como esse processo ocorre na realidade escolar, serão apresentados a seguir os resultados do estudo realizado em uma escola pública municipal localizada no município de Viçosa do Ceará – CE.

Avaliação em Geografia no contexto escolar do Ensino Fundamental de Viçosa do Ceará-CE

O município de Viçosa do Ceará está localizado na porção Noroeste do estado do Ceará, distante aproximadamente 348 quilômetros da capital, Fortaleza (Figura 1). A história do município é marcada pela colonização da Companhia de Jesus a partir do século XVI. A cidade é a mais antiga da chapada da Ibiapaba, teve seu conjunto histórico e arquitetônico tombado pelo Iphan, em 2003 (Brasil, 2002).

Figura 1 - Mapa de localização do município de Viçosa do Ceará - CE, 2021.



Fonte: IBGE (2020). Organizado por Santos (2021).

De acordo como IBGE (2010), o município de Viçosa do Ceará possui 54.955 habitantes, distribuídos entre a sede municipal e sete distritos: Padre Vieira; Juá dos Vieiras; Passagem da Onça; Quatiguaba; General Tibúrcio; Lambedouro e Manhoso.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

Ainda de acordo com dados do IBGE (2022), em 2021, o município possuía 9.067 alunos matriculados no Ensino Fundamental, distribuídos em 67 centros de ensino.

Dentre os centros de ensino da rede municipal, a pesquisa optou por considerar para estudo aquele com maior quantitativo de estudantes. A escola selecionada é o foco de teste para implementações de políticas públicas educacionais no município. Considerando o grau de relevância da escola selecionada para pesquisa, entendemos que os resultados obtidos possibilitam uma percepção significativa da realidade do ensino e avaliação em Geografia no município.

Com intuito de preservar a identidade da escola, aqui adotaremos o nome fictício de Escola Rainha da Ibiapaba, em homenagem à maneira como a população local se refere à cidade Viçosa do Ceará, estando esse verso presente inclusive no refrão do hino municipal.

Aspectos gerais da Escola Rainha da Ibiapaba

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola - PPP (Cunha, 2021), a Escola Rainha da Ibiapaba foi fundada no ano de 1985, composta por 10 salas de aula e atendia como público alunos da alfabetização (hoje 1º ano das séries iniciais) até a terceira série (atualmente 4º ano). A escola funcionava em um prédio com estrutura deteriorada pelo tempo, localizado na parte central da cidade.

No ano de 2000, a escola passa a funcionar em novo endereço no prédio de outra escola municipal, também no centro da cidade, através de uma co-gestão dos dois centros de ensino. Apenas no ano de 2013, a Escola Rainha da Ibiapaba adquiriu um prédio próprio, situado em um bairro mais afastado do centro da cidade.

Ainda segundo o PPP (Cunha, 2021), a Escola Rainha da Ibiapaba conta com 561 alunos matriculados, organizados em uma estrutura de 20 salas de aula. O corpo docente é composto por 39 professores, dos quais 8 (oito) são de Geografia. Há um sistema de coordenação por área no qual a Geografia se insere na coordenação de Ciências Humanas, responsável por gerenciar as ações e projetos.

O público alvo é diverso, contemplando alunos de diferentes faixas socioeconômicas da zona urbana e comunidades rurais próximas à sede do município de Viçosa do Ceará. A escola é o centro de referência educacional da rede municipal de ensino, especialmente pelo quantitativo de aluno e também pela estrutura física. Em geral, apresenta os maiores índices no que se refere às avaliações externas no município.

Perfil dos professores de Geografia

Os sujeitos da pesquisa foram sete docentes de geografia em exercício na Escola Municipal Rainha da Ibiapaba, atuantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. A escola conta com oito docentes de Geografia, mas um (a) optou por não colaborar com a pesquisa. Com intuito de resguardar a identidade dos (as) docentes, será atribuída a cada profissional a letra “D”, em referência ao termo docente, e uma numeração de 1 a 7, compondo siglas como D1, D2, D3... consecutivamente.

A caracterização dos sujeitos da pesquisa foi realizada considerando idade, tempo de graduação, formação complementar (pós-graduação) e tempo de atuação profissional. As informações coletadas são apresentadas no quadro 1.

A partir das informações, é possível identificar que a maioria dos professores possui características gerais semelhantes. No quesito tempo de graduado(a), apenas os sujeitos D2 e D5 possuem menos tempo de formação, significando, a princípio, que possuem uma bagagem conceitual constituída mais recentemente. Esse item pode apontar para uma postura profissional com elementos mais modernos no que se refere às concepções educacionais e suas transformações ao longo tempo.

Quadro 1 - Caracterização dos(as) Docentes da Escola Rainha da Ibiapaba, 2022.

Sujeito	Idade	Tempo de graduado(a)	Pós-graduação	Tempo de exercício profissional
D1	51-60	Mais de 8 anos	Não respondeu	Mais de 8 anos
D2	31-40	6 - 8 anos	Sim, especialização	Mais de 8 anos
D3	41-50	Mais de 8 anos	Sim, especialização	Mais de 8 anos
D4	41-50	Mais de 8 anos	Sim, especialização	Mais de 8 anos
D5	21-30	6 - 8 anos	Sim, especialização	6 - 8 anos
D6	31-40	Mais de 8 anos	Sim, especialização	4 - 6 anos
D7	41-50	Mais de 8 anos	Sim, especialização	Mais de 8 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Outro aspecto que se destaca é que apenas o (a) docente com mais idade não respondeu ao item sobre formação continuada, levando a acreditar que provavelmente as dificuldades de acesso a oportunidades para ampliar a formação posterior a sua graduação tenha contribuído para que não avançasse nos estudos. Outro ponto a se considerar é que o município de Viçosa do Ceará não possui planos de

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

cargo e salários e, assim, muitos profissionais não se sentem estimulados a investir em formações continuadas, muitas delas passíveis de investimento financeiro.

A maioria dos (as) professores (as) apresenta considerável tempo de experiência profissional. Apenas os (as) docentes D5 e D6 possuem menor tempo de exercício na docência, justificado por sua menor idade e período de formação. O tempo de experiência contribui para reflexões da própria ação, pois possibilita a articulação entre o aporte teórico e a prática vivenciada no espaço escolar, possibilitando assim, a construção de novos saberes docentes.

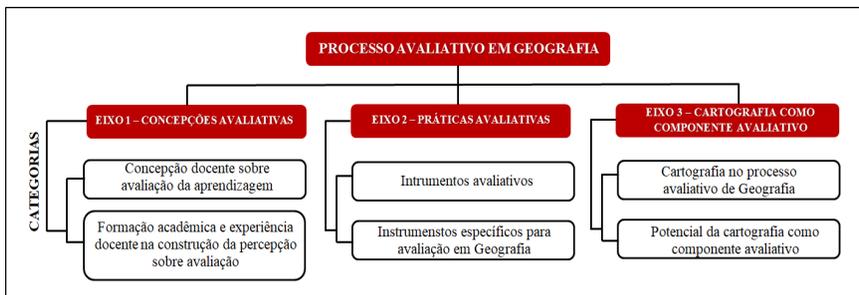
Processo avaliativo dos(as) docentes em Geografia

O tratamento das informações obtidas através da entrevista com os (as) docentes foi sistematizado por meio da análise de conteúdo, perspectiva metodológica proposta por Bardin (1977) com a classificação e categorização dos aspectos textuais de acordo com suas semelhanças e relação entre si.

As respostas dos (das) docentes tiveram por base o roteiro da entrevista aplicada aos mesmos, estruturada em duas partes: a primeira contemplando as características gerais dos (as) profissionais (dados analisados anteriormente no texto) e a segunda composta por três eixos de análises. O primeiro eixo diz respeito às concepções avaliativas dos (as) docentes, o segundo eixo está relacionado às práticas avaliativas e o terceiro eixo tem por base a cartografia como componente avaliativo em Geografia.

Dessa forma, os resultados obtidos pela pesquisa foram analisados a partir dos três eixos estruturantes (Figura 2), que se correlacionam e se desdobram em categorias, de maneira a expressar as conexões existentes entre as respostas apresentadas pelos sujeitos entrevistados e, assim, possibilitar melhor entendimento do processo avaliativo em geografia realizado na Escola Rainha da Ibiapaba.

Figura 2 – Categorização da Pesquisa, 2022.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As categorias definidas para cada eixo vão ao encontro do processo formativo de cada docente, os instrumentos avaliativos que utiliza, principais dificuldades para avaliar em Geografia, uso dos elementos cartográficos no processo avaliativo e concepções sobre o potencial da cartografia como componente da avaliação em Geografia.

Na análise dos dados, serão destacadas algumas falas dos (as) docentes com intuito de melhor compreender a realidade vivenciada no processo avaliativo da Escola Rainha da Ibiapaba. Assim, serão apresentados a seguir os principais aspectos coletados pela pesquisa, almejando contribuir para o debate sobre a avaliação em Geografia, potencialidades da cartografia como componente nesse processo e seus desdobramentos.

Eixo 1 – Concepções avaliativas

Avaliar é um exercício constituído, dentre outros elementos, pela maneira como o docente concebe o procedimento pedagógico. O fazer está intimamente atrelado às concepções avaliativas. O pensamento pedagógico de cada professor é construído ao longo do tempo através da bagagem conceitual adquirida em sua formação inicial e também através de formações continuadas, de interesse próprio ou fomentadas pelas redes de educação em que atua. Essa junção de saberes influencia diretamente na maneira como professor se comporta em sala de aula e os procedimentos avaliativos que utiliza.

Com intuito de facilitar a análise dos dados, as falas dos (as) docentes serão apresentadas em quadros com delimitação do (a) docente e sua respectiva resposta ao questionamento proposto durante a entrevista. Em seguida serão realizadas as reflexões quanto ao conjunto de informações obtidas.

Quadro 2 – Concepções docentes sobre avaliação.

Docente	Resposta ao questionamento: Qual sua concepção sobre avaliação da aprendizagem?
D1	<i>Um processo de ensino e aprendizagem no qual deveria ser abolida. Pelo menos a parte das avaliações escritas, como critério de aprendizagem sistêmica.</i>
D2	<i>A avaliação é um processo constante e diário, mediante a evolução do educando em caráter quantitativo e qualitativo.</i>
D3	<i>É um procedimento contínuo e vai além de provas escritas. É o acompanhamento do estudante em diferentes momentos do processo educativo.</i>
D4	<i>A avaliação é um instrumento que o professor utiliza para verificar se seus alunos desenvolvem as habilidades e competências necessárias para a vida.</i>
D5	<i>Tem papel fundamental no processo de ensino aprendizagem.</i>

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

Docente	Resposta ao questionamento: Qual sua concepção sobre avaliação da aprendizagem?
D6	<i>Necessário para termos um norte sobre o a evolução do aluno, bem como uma compreensão maior das capacidades que ele desenvolve.</i>
D7	<i>Existe uma certa distorção sobre a essência do que seja avaliar, contudo a minha concepção é, deveríamos ter sim, porém com alguns requisitos que possam englobar todas as habilidades do discente.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

De acordo com as respostas coletadas, é possível fazer algumas inferências sobre as concepções dos sujeitos entrevistados. O (a) docente D1 demonstra um pensamento aparentemente tradicional do processo avaliativo, considerando inclusive sua extinção como possibilidade. Quando cita a parte escrita da avaliação, possivelmente, está se referindo às provas. Esse tipo de pensamento pode estar atrelado a um maior tempo de formação e não ter feito formação complementar.

A prova escrita vem sendo alvo de duras críticas enquanto instrumento de avaliação. É importante pensar que o instrumento em si não define se a avaliação é tradicional ou não, menos ainda se é efetivo no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo um instrumento tido como “moderno” pode oferecer um resultado “tradicional” quando utilizado de maneira pouco reflexiva.

Os demais docentes demonstram um pensamento mais alinhado, como observado em expressões “processo” (D2, D5), “evolução” (D2, D6) e a preocupação com os instrumentos avaliativos indicados nas falas de D1, D4 e D7. Entender a avaliação como um processo é de extrema relevância para o âmbito educacional. A ideia de uma avaliação que se encerra em si mesma é limitadora da prática docente e não contribui para o desenvolvimento do educando. A avaliação perpassa todas as etapas de ensino e potencializa o ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relevante dentro do processo avaliativo é a formação docente que congrega elementos da formação acadêmica inicial e se soma às experiências vivenciadas ao longo do fazer profissional. Dessa forma, consideramos importante questionar os sujeitos da pesquisa quanto ao aspecto formativo.

Quadro 3 – Formação e experiência docente no processo avaliativo

Docente	Resposta ao questionamento: A formação acadêmica e a experiência docente contribuíram, de alguma forma, para a construção de sua percepção sobre avaliação da aprendizagem? Como?
D1	<i>A experiência docente sim.</i>
D2	<i>Sim, principalmente a experiência docente, pois é isso que nos coloca em situações que requerem olhares diferenciados.</i>

Docente	Resposta ao questionamento: A formação acadêmica e a experiência docente contribuíram, de alguma forma, para a construção de sua percepção sobre avaliação da aprendizagem? Como?
D3	<i>Sim, a experiência docente nos torna pessoas mais sábias para agirmos com flexibilidade e empatia.</i>
D4	<i>Sim.</i>
D5	<i>Sim, pois com a experiência vemos a contínua evolução do alunado e também das formas de se fazer uma avaliação, e estando inserido no meio na educação o professor tem como perceber a heterogeneidade das suas turmas e dessa forma procurar meios que possam tornar o ensino e avaliação mais democrática e acessível a todos os tipos de alunos.</i>
D6	<i>A união da formação com a experiência em sala de aula ajudou em muito na compreensão de como a avaliação deve ser abordada, passamos a ter uma visão holística da realidade na escola com a avaliação da aprendizagem.</i>
D7	<i>Sim, muito! Quando percebi a quão éramos injustos com alguns alunos no ato de avaliarmos, pois a tradicional prova escrita não atendem nem uma parcela mínima do ato de avaliar, e com a renovação de algumas práticas pedagógicas que mesmo coloquei em prática, isso me ajudou muito a enxergar a variáveis que poderíamos usarmos para que a avaliação pudesse ser mais ampla.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As respostas ao questionamento sobre a formação e sua relação com a percepção de avaliação foram muito enriquecedoras, especialmente por demonstrarem o quanto a teoria parece estar distante da realidade escolar brasileira. Com exceção do sujeito D4, os (as) demais docente expressaram em suas respostas o quanto a experiência cotidiana contribui de maneira mais expressiva para a construção de percepções avaliativas.

Tardif (2010) colabora para reforçar essa ideia com o que define como saber docente, referindo-se aos saberes que o professor constrói por meio da relação instituída com o trabalho escolar na vivência de sala de aula. É a partir dessa vivência que o professor desenvolve seus próprios princípios para solucionar questões envolvidas no ambiente escolar.

É válido salientar que algumas redes de ensino têm procurado reforçar a formação inicial dos educadores por meio de momentos formativos complementares. Todavia, essas formações são alvo de questionamentos quanto ao distanciamento entre teoria e prática, assim como a limitação de temas aos interesses das redes, especialmente para elevar indicadores educacionais com uma visão mais centrada no caráter quantitativo que qualitativo.

Eixo 2 – Práticas Avaliativas

As concepções e práticas docentes precisam estar alinhadas para que o

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

processo de ensino-aprendizagem possa se efetivar. Dessa forma, serão apresentadas a seguir as respostas aos questionamentos relacionados à prática docente em avaliação da aprendizagem geográfica, com destaque para os instrumentos utilizados pelos docentes e as especificidades avaliativas em Geografia.

No quesito instrumentos avaliativos, o grupo pesquisado apresentava em suas respostas um repertório variado. A maioria dos (as) docentes relata utilizar instrumentos quantitativos e qualitativos. Os (as) docentes D5 e D6 citam ainda o uso de avaliação diagnóstica, muito necessária para identificar a bagagem conceitual de cada estudante. D1, D2, D4 indicam instrumentos bastante comuns no meio escolar como seminários, prova escrita e atividades.

Quadro 4 – Instrumentos avaliativos

Docente	Resposta ao questionamento: Quais os tipos de instrumentos avaliativos você costuma utilizar?
D1	<i>Prezo pela participação, compromisso, responsabilidade. Gosto muito quanto os alunos falam. Aplico o que é rotineiro: provas, trabalhos, pesquisas e seminários.</i>
D2	<i>Busco realizar diferentes atividades na rotina diária como: seminários, jogos, quiz, etc. aliada a atividades e avaliações padrões.</i>
D3	<i>Já utilizei diversos instrumentos, mas este ano, pós-pandemia, estou trabalhando de forma interdisciplinar.</i>
D4	<i>Provas objetivas e subjetivas, trabalhos como seminários, atividades, participação nas aulas, pesquisas, etc.</i>
D5	<i>Avaliação diagnóstica, avaliação qualitativa e quantitativa. Avaliação por meio de seminários, pesquisas e trabalhos em grupo.</i>
D6	<i>Avaliação diagnóstica a princípio, para ter um entendimento do nível do aluno, e posteriormente, seminários e atividades do livro didático como forma de avaliar o alunado durante o mês, bimestre ou ano escolar.</i>
D7	<i>Além da prova escrita que é exigida, uso algumas atividades práticas e às vezes incluo alguns jogos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No quesito instrumentos avaliativos, o grupo pesquisado apresentava em suas respostas um repertório variado. A maioria dos (as) docentes relata utilizar instrumentos quantitativos e qualitativos. Os (as) docentes D5 e D6 citam ainda o uso de avaliação diagnóstica, muito necessária para identificar a bagagem conceitual de cada estudante. D1, D2, D4 indicam instrumentos bastante comuns no meio escolar como seminários, prova escrita e atividades.

O (a) docente D3 faz referência ao contexto da pandemia Covid-19, gerada a partir de uma nova cepa (tipo) de Corona vírus que ainda não havia sido identificada e que ocasionou diversos tipos de complicações à saúde humana.

O distanciamento social se configurou como uma das medidas de segurança sanitária propostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para conter a covid-19. Em atenção a essas orientações muitas escolas ficaram fechadas no Brasil por período prolongado, algumas de até 18 meses. Os efeitos desse período têm refletido no retorno às aulas presenciais, com presença de diversos distúrbios emocionais que exigem da escola e dos profissionais de educação novas posturas de acolhimento e ensino.

O questionamento seguinte, feito na entrevista com os (as) docentes, está relacionado ao processo avaliativo em Geografia e se o mesmo demanda por uso de instrumentos mais específicos. As respostas aos questionamentos são apresentadas no quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Instrumentos avaliativos específicos em Geografia

Docente	Resposta ao questionamento: Você considera que o processo avaliativo em Geografia demanda por instrumentos mais específicos de avaliação? Justifique.
D1	<i>Sim, estamos falando de uma disciplina que nos leva a colocar uma imensidão numa folha de papel, não se trata apenas de relevo, hidrografia, clima de um pequeno espaço.</i>
D2	<i>Não. A avaliação deve ser algo em construção. É necessária uma avaliação mais cotidiana para conseguir perceber avanços individuais e coletivos de uma turma.</i>
D3	<i>Sim, Leitura de textos e imagens para facilitar o entendimento, a prática da escrita e oralidade espontânea.</i>
D4	<i>Sim, pois não temos recursos materiais para desenvolver melhor o trabalho em sala.</i>
D5	<i>Sim, pois a geografia é uma ciência multidisciplinar e ao mesmo tempo precisa que se dê o devido enfoque as suas particularidades.</i>
D6	<i>Sim, a criação de maquetes, uso de slides, confecção de mapas e dinâmicas são importantes para ampliar a percepção do aluno sobre o conteúdo geográfico.</i>
D7	<i>Sim! É gritante a real necessidade de novos instrumentos para avaliarmos nas aulas de geografia.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Das respostas obtidas, apenas a D2 considera que não há necessidade em instrumentos mais específicos à geografia, entendendo que a avaliação deve ser algo mais cotidiano independente da área de estudo. Os (as) demais docentes defendem que por ser uma disciplina de conhecimento amplo e multidisciplinar, como destaca D1 e D5, há particularidades que devem ser consideradas na avaliação em Geografia.

O (a) docente D6 destaca ainda alguns instrumentos que considera mais voltados para a Geografia citando, inclusive a confecção de mapas e criação de maquetes, elementos cartográficos que serão retomados enquanto tema nas questões a seguir.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

A falta de uma formação por área pode influenciar diretamente para que mesmo os (as) docentes, acreditando haver particularidade na avaliação em Geografia, ainda não conseguirem definir algo de maneira mais objetiva, com a maioria das respostas apresentando um caráter mais geral sobre o tema.

Sem dúvidas há ainda muitos outros fatores que comprometem o trabalho docente. O processo de ensino-aprendizagem-avaliação é complexo e envolve diferentes atores em seu desenvolvimento. Cada elemento é importante para que o todo possa se efetivar. Por isso não se pode culpabilizar nenhum ator de forma isolada, o sucesso ou fracasso escolar é sempre fruto de um todo.

Eixo 3 – Cartografia como componente avaliativo

Diante do exposto até aqui foi possível perceber que os parâmetros avaliativos são por si só bastante dinâmicos e diversos. Envolvem a forma como se concebe a avaliação e seus instrumentos, a realidade em que se insere a ação docente, dentre outros fatores.

Pensar a avaliação de um componente curricular específico como a Geografia é, antes de tudo, buscar alinhar os procedimentos metodológicos de ensino às particularidades do conhecimento. É com base nesse pensamento que o presente trabalho traçou como possibilidade para fortalecer a avaliação em Geografia o uso da cartografia, como um elemento da particularidade, não como um instrumento em si, mais como um componente. Dessa forma serão apresentadas a seguir (quadro 7) as percepções dos (das) docentes entrevistados a respeito do uso da cartografia no processo avaliativo de Geografia.

Quadro 6 – Cartografia como componente avaliativo em Geografia

Docente	Resposta ao questionamento: Você utiliza elementos cartográficos como instrumentos de avaliação? Com que frequência? Comente.
D1	<i>Apesar de saber o quão necessário e importante, utilizo poucas vezes.</i>
D2	<i>Sim, todas as aulas de Geografia busco inserir elementos cartográficos, pois considero-os essenciais para a ciência geografia</i>
D3	<i>Sim, principalmente no que se refere à legenda e orientação.</i>
D4	<i>Sim, pelo menos em cada bimestre uma vez.</i>
D5	<i>Sim, a leitura de mapas é um dos principais pontos em praticamente todo o ensino de geografia, independente se falamos de geografia física ou humana a cartografia e a leitura de mapas e tabelas tem grande importância.</i>
D6	<i>Sim, a frequência fica na dependência do conteúdo relativo do mês, o uso de mapas, criação da rosa dos ventos, criação de perfis do solo, confecção de maquetes, por exemplo, são utilizados uma vez ao mês.</i>

Docente	Resposta ao questionamento: Você utiliza elementos cartográficos como instrumentos de avaliação? Com que frequência? Comente.
D7	<i>Sim! Porém com uma frequência moderada, uma vez que necessita de algumas demandas que fogem do controle do próprio professor.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como já destacado anteriormente, a própria legislação brasileira através de documentos normativos como a BNCC (Brasil, 2017) define a importância do uso de elementos da cartografia no desenvolvimento do pensamento espacial. De acordo com as respostas dos (das) entrevistados (as), a maioria utiliza a cartografia como instrumento no ensino de Geografia. As respostas não deixaram muito claro em que medida esse uso realmente se estende para a avaliação da aprendizagem geográfica ou transita mais como uma metodologia de ensino.

Mesmo reconhecendo sua importância, o docente D1 considera que utiliza pouco. D3 diz utilizar apenas de aspectos específicos e D4 faz uso dos elementos da cartografia apenas em provas bimestrais. D2 e D5 reafirmam a importância da cartografia para o ensino e para ciência geográfica. D6 e D7 argumentam que utilizam aspectos cartográficos a depender da circunstância, levando em consideração o conteúdo e demandas específicas.

Por fim, o último questionamento da entrevista com os (as) docentes está relacionado ao possível potencial de uso dos elementos cartográficos como composição do processo avaliativo em Geografia. As respostas são elencadas no quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Potencial da cartografia como componente avaliativo em Geografia

Docente	Resposta ao questionamento: Você acredita que a cartografia possui potencial como elemento na composição do processo avaliativo? Comente.
D1	<i>Sim. Saber se encontrar no mundo real, analisando um mapa que cabe na sua mão é extraordinário!</i>
D2	<i>Com certeza! Inclusive utilizo a cartografia em vários momentos da aula, instigando os alunos a interpretar corretamente as informações.</i>
D3	<i>Sim, principalmente a orientação. A avaliação pode ser feita oral, croqui e produção de texto e mapa mental.</i>
D4	<i>Sim.</i>
D5	<i>Com certeza, deve ser muito trabalhada a fim de demonstrar aspectos físicos, populacionais, políticos e vários outros aspectos da sociedade.</i>
D6	<i>O potencial da cartografia é enorme nesse processo, pois é uma ciência que auxilia em muito a geografia no processo de aprendizagem.</i>

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

Docente	Resposta ao questionamento: Você acredita que a cartografia possui potencial como elemento na composição do processo avaliativo? Comente.
D7	<i>Sim! O processo avaliativo em geografia, tem um viés dentro das questões que envolve os seus conceitos basilares, no entanto a cartografia é uma das praticas mais bem avaliada tanto pelo discente quanto por todos da comunidade escolar; portanto, avaliar a partir de um instrumento cartográfico ou uma ação dessa natureza, enriquece e traz aprendizado e prazer nas aulas de geografia como um todo.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Todos (as) os docentes consideram que os aspectos cartográficos possuem potencial enquanto componente do processo de ensino-aprendizagem-avaliação em Geografia. D3 destaca que os elementos cartográficos podem ser ingeridos em diferentes tipos de avaliação. D6 faz referência à integração entre conhecimento cartográfico e a Geografia. Para D7, adotar a cartografia no ensino e avaliação de Geografia contempla não só o aprendizado, mas pode instigar o maior interesse dos alunos.

De acordo com as respostas coletadas, é possível entender que mesmo cientes de sua importância dentro da conjuntura do ensino de geografia, a cartografia ainda é utilizada de forma pontual, sem que seja explorado seu real potencial para compreensão espacial no ensino e avaliação em Geografia.

Considerações finais

O saber geográfico em sua conjuntura escolar tem se desenvolvido ao longo do tempo amparado especialmente no avanço das pesquisas científicas. Não é mais possível aceitar concepções tradicionalista que definem a geografia como um conhecimento “decoreba” e de pouca reflexão. Muito pelo contrário, o ensino de geografia tem revelado cada vez mais seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais crítica e consciente.

Assim, as vertentes do ensino de geografia se ampliam e especializam. Avançar em debates sobre metodologias de ensino e aprendizagem em geografia é compreender que dentro desse processo, a avaliação da aprendizagem ocupa lugar privilegiado e não pode ter seu papel negligenciado.

É nesse sentido que este trabalho se empenhou em buscar refletir sobre como os procedimentos de avaliação podem optar por componentes com maior potencial para promover a construção do pensamento espacial e desenvolver o raciocínio geográfico.

A cartografia, como um conhecimento privilegiado para representação e compreensão do espaço, é indicada aqui como um dos componentes com po-

tencial de implementação no contexto da avaliação no ensino de geografia, especialmente por contribuir para compreensão dos fenômenos que tem por base o “onde” como análise.

O presente trabalho, através das informações coletadas em pesquisa, conseguiu identificar alguns aspectos relevantes sobre a avaliação no contexto do ensino de Geografia. No que diz respeito às concepções docentes, foi possível perceber que a temática da avaliação não configura mais como um termo distante do cotidiano escolar, a maioria dos docentes entrevistados demonstrou entendimento do tema, inclusive influenciados por formações complementares dentro e fora do ambiente da escola.

As práticas avaliativas dos (as) docentes entrevistados demonstraram ser diversas, em geral, utilizando-se de instrumentos já bem conhecidos do meio escolar como: seminários; pesquisas; atividades e prova escrita. Também passa a incorporar as práticas avaliativas dos professores aspectos de uma avaliação mais diagnóstica e qualitativa, explorando as distintas competências habilidades dos alunos.

Apesar dos (as) docentes considerarem os elementos cartográficos com potencial para integrar a ação avaliativa em Geografia, esses conhecimentos ainda são utilizados de forma tímida, muito mais na vertente do ensino em si que em uma perspectiva de avaliação. Isso demonstra a necessidade por maiores reflexões que contemplem procedimentos, instrumentos e concepções de avaliação dentro da geografia.

Ainda há muito a se pesquisar sobre como a avaliação em geografia pode ser melhor trabalhada na educação. Indicar a cartografia como um elemento potencial vale como um passo para instigar novos estudos que possibilitem entender a essência do conhecimento geográfico e suas particularidades educacionais, sem com isso propor qualquer tipo de isolamento. A ideia é integrar sem perder sua identidade enquanto saber tão valioso para construção de sujeitos cada vez mais conscientes de seu papel social.

Referências

- ALMEIDA, Rosângela Doin. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. In: ALMEIDA, Rosângela Doin. (Org). *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2007.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. *Viçosa do Ceará – CE: estudo para tombamento federal*. IPHAN 4ª Superintendência Regional (CE/PI), 2002.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 04 jun. 2022.

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 jul 2021.

CASTELAR, Sônia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina: Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. *ACTA Geográfica*, Boa Vista, Edição especial. 2017. P. 160-178.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Caderno CEDES*, Campinas, n.25, p.209-225,2005.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Um breve referencial teórico e a educação geográfica. In: CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. (Org.). *Ensino de geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 01 - 21.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ciência geográfica e ensino de geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. (Org.). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998. p. 15-28.

CUNHA, Escola Monsenhor José Carneiro da Cunha. *Projeto Político Pedagógico - PPP*. Viçosa do Ceará, 2021.

FONSECA, Fernanda Padovesi. *A inflexibilidade do espaço, uma questão para a Geografia: análises das discussões sobre o papel da Cartografia*. (tese) São Paulo, 2004.

GIRARDI, Eduardo Paulon. *Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira*. Presidente Prudente: USP, 2008. 347 f. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Presidente Prudente, 2008.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e construção do conhecimento. In HOFFMANN, Jussara (Org.). *Avaliação: mito& desafio: uma perspectiva construtivista*. - 34. ed. – Porto Alegre : Mediação, 2013. p. 15 - 33.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/campo-maior.html>. Acesso em: 04 de jul. 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades: Viçosa do Ceará - CE*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/vicosa-do-ceara/panorama>. Acesso em: 18 Jun. 2022.

LAKATOS, Evan Maria.; MARCONI, Marina de Almeida. *Técnicas de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1994.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Raciocínio Geográfico no ensino de Geografia: discussões preliminares. *ANAIIS...IX Fórum Nacional NEPEG de formação de professores de geografia: contextos e perspectivas*. Caldas Novas - GO, 19 a 21 de agosto 2018. p. 594-601. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/4-201030-BNCC-Á-linguagem-car>

togr%C3%A1fica-e-o-ensino-de-Geografia.pdf. Acesso em: 26 jul 2021.

MARTINS, Elvio Rodrigues. O Pensamento Geográfico é Geografia em Pensamento? *GEographia* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Niterói - RJ, v. 18 n. 37, p. 61-79, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13758/8958>. Acesso em: 04 jun. 2021.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Lineu Aparecido Paz e. *Sistemas de avaliação de Geografia no município de Alto Longá (PI): situações reais, (des)caminhos e possibilidades*. Teresina: UFPI, 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

APRENDIZAGEM CARTOGRÁFICA POR MEIO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)¹

Renato de Sousa Ribeiro

Introdução

O uso de mapas em sala de aula é um ótimo material para o ensino de Geografia e demais campos disciplinares. Todavia, para um efetivo processo de ensino por meio do uso de mapas, é salutar que os/as estudantes envolvidos saibam minimamente lê-los. É neste sentido, que autoras como Almeida (2019), Castellar (2011) e Katuta (1997) vão chamar a atenção para a alfabetização cartográfica e para o letramento cartográfico. Tal discussão, nos traremos nesse texto na sua primeira parte.

Como atuamos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao qual o ensino de Geografia faz parte do currículo, a alfabetização cartográfica e o letramento cartográfico tornam-se necessários ao mencionado campo disciplinar. Todavia, o que a literatura especializada traz, em muitos casos, é o pensamento e o ensino da cartografia escolar centrado nas crianças, refletindo a partir de turmas homogêneas. No entanto, o público da EJA é bastante diverso quando se pensa a faixa etária, sendo que na mesma turma é possível encontrar estudante com 15 anos e outro com mais de 70 anos. Além disso, há estudantes com deficiência, que formam o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que precisam ser incluídos em nossas propostas didáticas e estratégias de ensino (Zerbato, 2018, 2021). Trazemos essa discussão na segunda e terceira parte do artigo, respectivamente, refletindo sobre a cartografia escolar no contexto da EJA e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como meio estratégico de ensino-aprendizagem à inclusão escolar de pessoas que, segundo Sousa e Almeida (2015), foram duplamente excluídas da educação.

¹ O presente capítulo foi publicado originalmente na Revista Metodologias e Aprendizado em edição especial dedicada aos trabalhos apresentados no XII Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares que ocorreu em dezembro de 2022, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Santa Maria - RS. A versão aqui apresentada contém modificações que realizamos em relação ao publicado na revista, com a inclusão de ideias e a incorporação de algumas notas de rodapé, no sentido de dar mais clareza a nossa exposição..

Por fim, apontamos como que desenvolvemos um trabalho de início de alfabetização cartográfica por meio da aplicação do DUA e do trabalho colaborativo com as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no sentido de pensar nossa proposta e estratégia de ensino que seja de fato inclusivo e com significância de aprendizagem para todos/as estudantes, ao qual o desafio era a elaboração individual de um croqui, no intuito de apropriar-se de conceitos básicos e noções elementares do letramento cartográfico, como escala, projeção e orientação espacial².

Aprendizagem cartográfica: algumas definições e uso em sala de aula da EJA

O uso de mapas na educação e no ensino não é exclusividade da Geografia, independentemente do nível, seja na escolar básica ou na universitária. Diversas disciplinas e campos do conhecimento fazem o uso direto de mapas para demonstrar fenômenos sociais, históricos, políticos, econômicos, culturais, biológicos, físicos, atmosféricos, entre outros, para usos pedagógicos. Sempre com a intenção de demonstrar e/ou exemplificar alguma realidade, dado, fenômeno ou questões de ordens diversas que sejam simultâneas ou não de maneira pedagógica. Todavia, é no ensino de Geografia na educação básica, majoritariamente, que se apresenta o mapa como uma linguagem a ser ensinada e aprendida, onde possibilite as pessoas a terem acesso às informações contidas nesses meios cartográficos de comunicação.

Onde se localiza tal lugar, objeto ou fenômeno social ou físico? Como estão distribuídos esses mesmos ou outros lugares, objetos e fenômenos? Como são as características socioespaciais desses lugares, objetos e fenômenos? São perguntas que mobilizam a reflexão de quais maneiras podemos ensinar uma pessoa na condição de estudante a ler um mapa e interpretá-lo, ao qual pode ser feito uso no cotidiano e ao estabelecer relações com a vida prática (pessoal, coletiva, profissional) cotidiana.

No âmbito das pesquisas em ensino de Geografia e, especificamente, na cartografia escolar, há diversas questões e estratégias de ensino-aprendizagem que envolvem o como construir as condições para uma pessoa poder acessar as informações que lhes sejam pertinentes a partir dos mapas.

A professora Ângela Massumi Katuta (1997) é crítica à ideia de que uma alfabetização cartográfica, enquanto decodificação dos elementos de um mapa, bastaria para que as pessoas pudessem lê-los de maneira satisfatória, ou seja, de compreender,

² As reflexões que estão presente neste texto não seriam possíveis sem a colaboração diária das professoras Vanessa Lilian de Oliveira e Verônica Urbani Souto, que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo ímpar a dedicação que tem com todas/os estudantes do CIEJA Rose Mary Frasson, sobretudo àquelas e aqueles do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). À estas incríveis pessoas e profissionais, nosso agradecimento

por exemplo, um determinado fenômeno climático que tenha implicações na vida cotidiana no campo ou na cidade – uma agricultora ou uma vendedora de Guarda-chuvas em São Paulo, respectivamente, podem exemplificar tal consideração. Para ela, é prioritário a leiturização cartográfica, onde se ensina a leitura de um mapa para além da decodificação, que é a alfabetização cartográfica. Tendo em mente que na prática corrente – de documentos oficiais, como os currículos, o direcionamento e organização da atividade docente – o ensino de Geografia fica restrito aos momentos da aprendizagem dos elementos do mapa, que, se por um lado, são essenciais à alfabetização cartográfica, por outro lado, quando reduzido somente a tal procedimento de decodificação do mapa, impedem que as correlações entre as informações presentes no mapa com a vida cotidiana sejam estabelecidas.

Para que o exposto acima não ocorra é recomendável que os professores de Geografia utilizem mapas sempre que possível, não priorizando apenas um mês ou bimestre para o trabalho com esse material. Além disso, seria interessante também que os mesmos ensinassem noções/habilidades e conceitos necessários para o uso do mapa. Para isso, é preciso que o docente também saiba ler mapas, isso significa muito mais do que a mera decodificação da sua legenda. (Katuta, 1997, p. 02)

Em direção similar, porém com conceitualização diferente, vão as reflexões apresentadas por Sonia Vanzella Castellar (2011) sobre o letramento cartográfico. Distinguir as concepções de alfabetização e de letramento ganham dimensões diferentes na cartografia escolar, posto que denotam procedimentos distintos no ato ensinar ou aprender³.

Alfabetizar, segundo o dicionário Aurélio, ensinar a ler. Alguns autores da área da linguística têm considerado a alfabetização como a apropriação da técnica de ler e escrever. Ensinar a ler em Geografia significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido, utilizando-se da cartografia como linguagem, efetivando-se o letramento geográfico. Ensinar a ler o mundo possui uma dimensão espaço temporal [sic] na medida em que o aluno necessita estruturar as redes conceituais, por exemplo, quando tem de reconhecer a localização do lugar, os símbolos utilizados e a distância entre os lugares, conseguido identificar as paisagens e os fenômenos cartografados e atribuindo sentido ao que tá escrito. (Castellar, 2011, p. 123)

³ “É esse, pois o sentido que tem letramento, palavras que criamos traduzindo “ao pé da letra”, o inglês literacy: letra do latim littera, e o sufixo – mento que denota o resultado de uma ação (como por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Neste sentido, já existem lugares como em Portugal, que quando se analisa os índices de analfabetismo, diferencia-se o índice de alfabetização do índice de letramento, pois este último tem relação com as práticas sociais, ou seja, o uso que se faz da leitura e da escrita no cotidiano.” (Soares, 2002, p. 18-22 *apud* Castellar, 2011, p. 122-123).

Se a conceituação é de leiturização cartográfica de Katuta (1997) ou de letramento cartográfico de Castellar (2011), dadas as suas diferenças, o fato é que a compreensão de ambas corrobora para o sentido da cartografia escolar, em particular, e no de ensino da Geografia na escola, em geral, como sendo relevante na construção do entendimento do mundo vivido por aquelas pessoas que estão nas salas de aulas, em seus processos de escolarização também por meio desse campo do conhecimento. E desta maneira, é bastante corrente em alguns estudos sobre cartografia escolar a ideia, que o uso dos mapas esteja posto regularmente nos planos de aulas e nas sequências didáticas. Ou seja, com intuito de que as pessoas que estejam na condição de estudantes tenham sempre o contato com a linguagem cartográfica, atribuindo a está um uso na sua vida cotidiana, sendo transversal em todo o planejamento docente.

Como é o nosso objetivo neste artigo apresentar uma parte sobre a nossa experiência em sala de aula com o letramento cartográfico, partiremos da alfabetização cartográfica por meio da elaboração de croquis na EJA. No entanto, com o contato com a bibliográfica especializada, percebemos que há um certo direcionamento para as crianças, dando a entender que o letramento cartográfico, assim como a sua linguagem, somente é apreendido naquela fase da vida humana. Tal ponto que levantamos não quer dizer que não haja e que não tenha que ser defendido o acesso à escola e à educação no tempo e na idade certa, mas que, na estrutura social que vivemos no Brasil, com imensas desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, econômica etc., muitas pessoas tiveram e ainda têm esse acesso negado ou impedido por uma dessas ou várias razões conjugadas.

A EJA e a cartografia escolar

A EJA é uma modalidade de ensino que busca atender pessoas que não tiveram acesso ou abandonaram a escola em algum momento da sua escolarização. São pessoas que, em grande maioria, compõem a classe trabalhadora, sendo a exploração do seu trabalho, por vezes, o motivo de não conseguir frequentar o ambiente escolar.

De certo, a instituição da EJA em nosso país carrega a história da organização da classe trabalhadora, assim como das condições socioeconômicas vivenciadas em períodos distintos, por meio de sindicatos, partidos políticos, comunidades religiosas e intelectuais orgânicos; dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), em Recife-PE, ao método de Paulo Freire, além do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), do período de regime autoritário da ditadura civil-militar, o fato é que foi a classe trabalhadora que se organizou para propor algum tipo de programa de alfabetização a adolescentes, jovens, adultos e idosos,

bem como pressionava os diferentes governos para criação de políticas públicas educacionais para esta população excluída do ensino formal – e, em certo sentido, é uma realidade atual que sofre ataques constantes.

Como todo o processo histórico, a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil se constitui da atuação de sujeitos sociais, que não mediram esforços na sua luta por educação, dignidade e direitos. Sabemos que, apesar dos avanços e garantias legais no acesso de jovens e adultos aos sistemas educacionais, o Brasil está longe de conseguir ofertar e garantir uma educação de qualidade que seja de fato inclusiva e equitativa a milhões de brasileiros que ainda hoje constitui uma parcela grande de analfabetos e não letrados no país. (SME/COPED, 2020, p. 21)

No caso de estudantes com deficiência, as exclusões no processo educacional são muitas e variadas, e perpassam, sem dúvidas, aos pré-conceitos e as representações sociais (Lefebvre, 2005) que a própria sociedade tem sobre as condições e capacidades desse segmento populacional, culminando em atos discriminatórios também no ambiente escolar. Tal ponto, atinge âmbitos que envolvem a negação ao próprio direito à educação, posto que são pessoas negligenciadas e tolhidas principalmente nos espaços de educação formal, mas nos espaços não-formal, como em museus, bibliotecas e nas próprias cidades (por que quando pensamos aulas de campo e/ou trabalho de campo temos que pensar a nossa intencionalidade com a atividade e o público a ser atingido. E neste aspecto nos referimos também à questão da acessibilidade – ora, como uma pessoa cadeirante, para ficarmos somente em um exemplo, acessar uma sala de aula no terceiro andar sem elevador? Não por um acaso muitas das PcDs não conseguem concluir ou mesmo iniciar sua trajetória escolar básica). É, neste sentido, que além de serem excluídos do acesso à educação, tal qual o público da EJA, quando conseguem acessá-lo são menosprezados, subjugados ou mesmo invisibilizado nos processos de ensino-aprendizagem.

Em estudo sobre a conjunção entre EJA e PAEE de Souza et. al. (2015) na região metropolitana do Rio Janeiro-RJ, chama de dupla exclusão esse processo de negação do direito à educação no período compreendido como certo e da condição de ser pessoa com deficiência na EJA. Ainda complementam a necessidade de reflexão sobre os currículos e as práticas docentes a este público, tendo em vista a diversidade e a pluralidade inerente as turmas de EJA.

Alternativa à dupla exclusão sofrida pelos alunos que além de serem público da EJA também apresentam necessidades educacionais especiais, fator que deixa boa parte deste alunado à margem do processo educativo, que deveria ser inclusivo e pensado para atender a diversidade presente na escola, propor a saída da zona de conforto de práticas exauridas de conteúdos isolados e de um currículo único pensado para o aluno ideal, sem privilegiar as diferenças,

bem como apresentar um exemplo de ressignificação das ações teórico-práticas de educadores que atendem alunos com necessidades educacionais especiais na EJA, propondo uma inclusão para todos. (Souza; Pereira, 2015, p. 04)

Importante destacar no trecho acima de Souza e Pereira (2015) sobre a tal da pessoa estudante ideal que não permite privilegiar as diferenças inerente a cada ser.

De certo modo, vemos algo similar quando olhamos para os textos sobre a cartografia escolar disponíveis para uso docente nas bibliotecas das U.E, ao qual incluo aqueles que utilizamos como referência para elaboração deste artigo, os já citados de Castellar (2011) e Katuta (1999), que, como apontamos, direcionam as suas reflexões partindo de uma certa homogeneidade.

Percebemos que ao se pensar e refletir sobre a cartografia escolar, parte-se da concepção do aluno ideal, isto é, que esteja na idade certa na escola, sobretudo as crianças sem deficiência. De tal modo, negligencia-se o fato que pessoas em processo de escolarização também podem ser criança com deficiência, quando considera-se somente a idade certa, mas que ainda sim há no universo educacional brasileiro os estudantes da inclusão escolar, ou seja, os públicos da EJA e somando a este o PAEE.

Para demonstrar essas nossas impressões, exporemos passagens de algumas da referencias utilizadas sobre cartográfica escolar, a começar por Almeida (2019) quando da ideia de mapa da criança:

Os mapas das crianças trazem elementos do pensamento infantil são representações de seu modo de pensar o espaço, as que persistem mesmo que na escola, as crianças tenham entrado em contato com conteúdo relativo aos ‘mapas dos adultos’. Conhecer como as crianças percebem e representa o espaço pode auxiliar muito o trabalho docente. Especialmente na preparação de atividades de ensino que contribuam para aquisição gradativa de diferentes modos de representação espacial. cada vez mais próximos daqueles dos adultos. (Almeida, 2019, p. 11 – destaque e aspas da autora)

Neste excerto, ficam evidentes que o pensar os mapas das crianças por procedimento que passam pelos desenhos seria restrito, ao menos na forma exposta, às crianças, pois elas somente possível seria “a aquisição gradativa de diferentes modos de representação espacial”.

Castellar (2011), de modo semelhante, escreveu:

Se desde a educação infantil a criança tiver acesso aos procedimentos e códigos da linguagem cartográfica, não temos dúvidas de que ampliará a sua capacidade cognitiva de leitura de mapas e, dessa maneira, o mapa fará parte das análises cotidianas. (Castellar, 2011, p. 127 e p. 131)

Ademais, Castellar ainda aponta que o contato com a linguagem cartográfica permitirá que haja melhores leitores de mapas, assim como seus usos, porém concebe a partir da criança e da educação infantil: “para que a criança inicie o processo de construção de conceito de escala, é necessário estimulá-la a perceber no espaço vivido.” (2011, p. 131)

Tanto aquela como Almeida (2019) passam uma ideia de que somente nessa fase da vida é que poderá se desenvolver habilidade para a alfabetização cartográfica e de letramento cartográfico – ao menos textos citados por nos consultados.

Em partes não discordamos de tal ponto, sobretudo quando Almeida (2019) aponta nos mesmos textos questões relativas às concepções piagetianas, bem como de Castellar (2019) sobre o processo educacional desde da educação infantil, mas questionamos se o fato de ser adulto na EJA seria um impedimento, tanto quanto o ser pessoa com deficiência nesta ou em outra modalidade de ensino, mesmo com as especificidades que lhes são próprias, ao aprendizado da cartografia escolar, das suas noções do desenho do mapa, do croqui, até o estabelecimento de correlações para o efetivo letramento cartográfico.

E aqui está no horizonte os próprios processos de ensino-aprendizado que utilizamos juntamente com as nossas pessoas estudantes por meio do DUA, que representa uma importante ferramenta metodológica de ensino e de inclusão escolar, em sentido amplo, ao qual apresentaremos a seguir – em primeiro o DUA e em seguida o trabalho desenvolvido.

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): conceito e proposta de inclusão escolar

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) configura-se como mais uma proposta pedagógica à inclusão escolar⁴, as quais muitas delas vêm sendo desenvolvidas sobretudo a partir das décadas finais do século XX e dos anos iniciais do presente século. Como demonstra Zerbato (2018)⁵, entre essas práticas e propostas pedagógicas inclusivas estão as das experiências de Acomodações e Modificações no Ensino, Comunidades de Aprendizagem, Modelo de Atendimento à

⁴ Ao conceito de inclusão escolar estamos nos referindo ao Público-alvo da Educação Especial (PAEE) que consiste em estudantes com algum tipo de deficiência (física, visual, auditiva, intelectual, psicossocial ou múltipla – quando da associação de mais de uma deficiência). O conceito de educação inclusiva diz respeito ao leque de tantos grupos de estudantes que foram e/ou são excluídos da educação por razões diversas, ao qual estão também os grupos de estudantes PAEE e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁵ Ana Paula Zerbato, em sua tese de doutoramento, principalmente no primeiro capítulo, expõem e explicita ao leitor, cada uma dessas propostas pedagógicas inclusivas e como na prática educacional são utilizadas no contexto do atendimento do PAEE (Público-alvo da Educação Especial).

Diversidade (MAD), Modelo de Coensino, Modelo de Consultoria Colaborativa.

Em termos gerais, essas propostas concordam que são necessários o rompimento e a superação com as ideias discriminatórias sobre as Pessoas com Deficiência nos processos de ensino e de aprendizagem sobre a educação inclusiva, que são persistentes em muitos âmbitos da educação e da pedagogia, em particular, e da sociedade como um todo, posto a reprodução de representações sociais (Lefebvre, 1973, 2005) estereotipadas sobre esse segmento populacional. De maneiras distintas e/ou complementares, todas aquelas propostas e práticas pedagógicas buscam garantir o direito à educação e ao aprender da Pessoas com Deficiência a partir do pensar a diversidade como elemento educacional; tal qual é o que se encontra na sociedade em geral, isto é, se os grupos e segmentos sociais da população são diversos, as metodologias de ensino-aprendizagem, assim como das perspectivas educacionais, precisam refletir os elementos da diversidade nos atos e nas formas de aprender e de ensinar.

Na perspectiva do DUA, que é nosso enfoque neste texto, é importante contextualizá-lo. Nascido a partir de experiências no âmbito dos estudos sobre arquitetura e urbanismo que refletiam sobre o acesso nos locais e lugares, onde pudessem ser acessíveis para todas as pessoas sem discriminá-las por suas capacidades de locomoção. Buscava-se uma concepção de usos dos espaços por meio da percepção da diversidade e das características de cada pessoa e a partir do plano do vivido cotidianamente na sociedade em que se está inserida (Lefebvre, 1991). Perguntavam-se: como que uma Pessoa com Deficiência físico-motora, por exemplo, tinha acessibilidade aos espaços públicos e privados, como parques, edifícios comerciais, teatros, cinemas, casas entre outros?

Por meio dessa indagação é que se desenvolveu o modo de pensar na arquitetura e no urbanismo em que todas as pessoas pudessem ter acesso aos locais e aos lugares de maneira que contemplassem as características diversas da população, podendo ou não ser pessoas com deficiências. Dessa forma pensar sobre o acesso e a acessibilidade aos locais e aos lugares (o espaço produzido e a sua produção de maneira geral⁶) foi denominado e conceituado de Design Universal – é possível encontrar na literatura também como Design Inclusivo (Rosa, 2018).

Como para Henri Lefebvre (2003) a produção do espaço é um ato social, refletir como diversos segmentos acessa ou não o espaço produzido, apresenta

⁶ Enquanto produção socialmente realizada, é a partir da concepção que se tem sobre as relações sociais existentes em dada sociedade que passo a percebê-la, assim como os usos do espaço e do tempo são efetivas na sociabilidade da mesma e na própria produção do conhecimento a partir desta mesma sociedade. Ao que pese aos planos do concebido e percebido, inclui-se o vivido, ou seja, o plano em que de fato as pessoas usam o espaço e o tempo, quer dizer, realizam a vida nas práticas diárias e cotidianas. Concebido-percebido-vivido é uma tríade que conforma o espaço e as relações sociais que nele existem nas mais variadas situações e sociedade. Dessa forma, pensar sobre acessibilidade em geral é partir da concepção, da percepção e da vivência (própria ou de observação) que se tem no espaço produzido e/ou em sua produção.

como que as sociedades conceberam os usos do espaço, ou seja, da representação homogênea de grupos diversos que elas tiveram ou tem sobre o vivido no espaço produzido.

Vale mencionar que a partir Design Universal podemos imaginar uma cena comum da vida cotidiana para o acesso a um edifício de um banco em que uma pessoa queira fazer uso de um terminal de autoatendimento para pagar uma conta mensal qualquer (luz, água etc.) por meio do uso de uma rampa: seja uma pessoa com deficiência com mobilidade por meio de cadeiras de rodas, uma pessoa com mobilidade reduzida, uma pessoa com um carrinho de bebê ou mesmo uma pessoa que não quer fazer o uso das escadas ou elevadores, entre outros casos, pouco importa quem faça uso da rampa desde que ela exista, desde que ela tenha sido concebida e percebida como necessária ao acesso ao banco. O fato é que na existência da rampa as pessoas a utilizam, e fazem seu uso a partir de suas necessidades.

Em seus estudos de doutoramento, Ana Paula Zerbato (2018) aponta que foi justamente em pensar sobre os usos de espaços com acessibilidade a todas as pessoas, sem discriminá-las, por exemplo, por quaisquer razões do âmbito físico-motor (da mobilidade), que o conceito de Design Universal veio a ser fonte para as reflexões dos campos da pedagogia e da educação no findar do século XX, sendo pioneiros os estudos do Center for Applied Special Technology (CAST), em Massachusetts-EUA, em especial os de Anne Meyer e David Rose (SOUZA; PEREIRA, 2015).

Dessa concepção, baseada na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos, surgiu a ideia de integração desse conceito aos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se num ensino pensado para atender as necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem as barreiras pedagógicas. (Zerbato, 2018, p. 55)

É ultrapassando as questões que versam somente à pessoa com deficiência físico-motora e agregando à reflexão advinda da arquitetura e do urbanismo à pedagógica e as práticas educacionais em sala de aula, que deficiência de outros âmbitos e aspectos, como intelectual, visual, auditiva, psicossocial e múltipla, que o conceito de Design Universal para a Aprendizagem (DUA) foi elaborado para atender o princípio de educação inclusiva e humanista e não discriminatórias excludentes, ao qual a tratativa é superar e ir além das simples adequações e adaptações; que são por vezes excludentes, posto que não envolve a pessoa com deficiência no planejamento da aula, em particular, e do ensino-aprendizagem com seus pares, em geral. Ou seja, menospreza a capacidade criativa e criadora da pessoa com deficiência no processo da aprendizagem.

A proposta de ensino baseada no DUA visa ao planeja-

mento do ensino e acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Ela considera as especificidades individuais do aprendizado, pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender. A abordagem fornece um referencial para professores e outros profissionais especializados na elaboração de práticas e estratégias que foquem na acessibilidade, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, na busca de caminhos educacionais para o aprendizado sem barreiras. (Zerbato et al., 2021, p. 04)

Não há de maneira alguma uma ideia que as adaptações e adequações sejam dispensadas e abolidas na prática do DUA – ou de outras propostas inclusivas –, pelo contrário, posto que ritmos, estilos e maneiras de aprender e conhecer são particulares de cada pessoa com ou sem deficiência. Trazer a frente o entendimento que as pessoas aprendem de maneira diversa também carrega a ideia de ensinar de forma diversa, ao qual impõem, necessariamente, o reconhecer que estudantes com deficiência são capazes de interagir como as propostas de ensino que são elaborados pela equipe docente (com toda a sua diversidade em âmbito de pessoas e de campos do conhecimento) e pela proposta pedagógica de instituição educacional.

Tal compreensão perpassa a própria ideia que se tem sobre a pessoas com deficiência, seja no ambiente escolar, em particular, seja no âmbito da sociedade em geral, que vê esse segmento populacional (que é diverso em sua unidade) como pessoas incapazes, incompletas, limitadas e com dificuldades que são intransponíveis a sua condição de pessoa com deficiências. Visões estereotipadas e preconceituosas que em muito se reproduz socialmente nas falas de muitas pessoas, o que no ambiente escolar tem seu eco – que as vezes para “suavizar” carrega a ideia de especial para adjetivar a pessoa com deficiência.

Dessa forma, é claro que o pensar a educação inclusiva requer pensar também o currículo, no sentido de propiciar o acesso integral e de direito da pessoa com deficiência à educação de qualidade, fazendo as adequações necessárias e adequada a/ao estudante a partir da sua condição. Tal ponto, é diametralmente oposto a ideia de oferecer uma atividade diferenciada à aquela ofertada a turma em geral. Como, por exemplo, podemos destacar a pratica comum de disponibilizar um desenho qualquer – ou mesmo um mapa para pensarmos em nosso campo disciplinar – para o/a estudante pintar, privando esses grupos de estudantes do acesso à aula como um todo.

Zerbato et al. (2021) é uma referência bastante interessante neste aspecto, pois aponta a necessidade de uma atuação escolar (como instituição e como equipe docente) que seja de fato com inclusão escolar, como proposta pedagógica inclusivas a partir do DUA.

Assim, ao contrário de se pensar nas práticas usuais de adaptação curricular, ou em alguma atividade específica

para determinados estudantes público-alvo da Educação Especial [PAEE], planejam-se formas diferenciadas e variadas de se ensinar o currículo para todos os estudantes [...] Ao elaborar materiais para o aprendizado de conteúdos curriculares tendo em vista os estudantes público-alvo da Educação Especial, por exemplo, tal recurso normalmente é pensado como de uso exclusivo de um estudante específico. Na perspectiva do DUA, a proposta é a construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes. (Zerbato et al., 2021, p. 04)

Em suma, o DUA consiste em pensar educação partindo do pressuposto de que a diversidade na sala de aula é um dado, ao qual se trata exclusivamente da pessoa com deficiência na condição de estudante, mas na própria relação diversa de ritmos, estilos e maneiras de aprender sobre algo ou alguma coisa, assim como do Design Universal na arquitetura e urbanismo no pensar o espaço e o seu acesso. Todavia, o DUA enquanto uma prática da inclusão escolar perpassa em refletirmos tanto o âmbito educacional quanto o âmbito social da representação social da pessoa com deficiência. Busca-se problematizar representações estereotipadas sobre esse diverso segmento populacional – que fora perseguido e morto por regimes totalitários, como o nazismo alemão – no que diz respeito ao direito à educação e ao atendimento adequando aos processos de aprendizagem, indo além da mera ideia que não impossível a aprendizagem por suas condições de existência enquanto pessoa com deficiência.

Desenvolvimento do trabalho e a experiência pedagógica compartilhada com as professoras AEEs⁷

A partir de nossas reuniões, ao qual íamos com o planejamento da sequência didática e das estratégias de ensino e aprendizagens, importantes apontamentos foram feitos pelas AEEs, no intuito de melhorias nas estratégias de ensino, oportunizando, consequentemente, na aprendizagem do PAEE e de todas as pessoas das turmas por meio do DUA.

Nosso objetivo com o planejamento inicial consistia na aprendizagem cartográfica, portanto, nos elementos básicos para o letramento cartográfico: reconhecer a linguagem cartográfica com os seus códigos, como as legendas, a orientação geográfica e espacial, a representação bidimensional da realidade tridimensional. Apresentamo-lo às professoras AEEs quais eram nossas expectativas de aprendizagem e as nossas estratégias pedagógicas, que envolvia como trabalho

⁷ As professoras AEEs (Atendimento Educacional Especializado) mencionadas são Vanessa Lilian de Oliveira Nunes e Veronica Urbani Souto, ao qual não seria possível o desenvolvimento desse trabalho.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

de sintetização a elaboração de um croqui individual do trajeto das resistências dos/as estudantes até a escola.

Em primeiro momento, foi apontado ao nosso planejamento a dificuldade que as turmas poderiam apresentar a partir dos meios de transporte que acessam à escola: a maioria das pessoas que são estudantes no CIEJA Prof.^a Rose Mary Frasson, utilizam o transporte público e veem de bairros distantes da escola⁸. No caso das pessoas estudantes PAEE, o trajeto é realizado pelo Transporte Escolar Gratuito (TEG), que é um serviço público municipal para escolares entre quatro e 12 anos de idade, que residam a mais de dois quilômetros de distância da Unidade Escolar (U.E), e para pessoas com deficiência ou doenças crônicas que tenham a indicação médica para o uso do serviço⁹.

Tal ponto, já colocava para nós, uma questão de pensar a escala que cada estudante iria utilizar para elaborar o croqui, assim como das nossas estratégias de mediação na realização da atividade, tendo em vista que seriam duas etapas diferentes e em momentos separados: um feito pelas pessoas estudantes individualmente e outro na escola, quando da própria confecção do croqui.

De maneira autocrítica, percebemos a dificuldade que teríamos em desenvolver a atividade proposta, sendo como consequência a disparidade no processo de aprendizado entre as/os estudantes. Como poderíamos avaliar a compreensão a partir de elementos diferentes para elaboração da mesma atividade? Como proceder a partir da constatação que nosso planejamento não atenderia a diversidade de condições das pessoas com deficiência ou mesmo das diferentes maneiras de acesso à escola?

É neste momento que ficaram bastante evidentes os apontamentos feitos por Zerbato et al. (2021) sobre o trabalho colaborativo entre o/a professora especialista e as/os professoras/os de AEE:

(...) é fundamental valorizar e implementar uma cultura de trabalho colaborativa, pois ainda que os professores do ensino comum tenham uma formação inicial de boa qualidade para responder às demandas do processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE (Público-Alvo da Educação Especial), eles necessitarão do apoio especializado de professores da Educação Especial ou de outros profissionais para o desenvolvimento de estratégias e de materiais, utilização de recursos de baixa e alta tecnologia, entre outros. (Zerbato et al., 2021, p. 05)

O apoio das professoras AEEs foi fundamental neste momento de apro-

⁸ O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Prof.^a Rose Mary Frasson está localizado na zona norte do município de São Paulo, no bairro Jardim Maracanã, nos limites dos distritos da Freguesia do Ó, Brasilândia e Cachoeirinha.

⁹ Para saber mais sobre o Transporte Escolar Gratuito e suas especificidades e funcionamento: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/transporte-escolar-gratuito/>

ximação com o DUA, por duas razões: a) do refletir as condições de aprendizagem e acessibilidade para além da sala da aula, ao qual o planejamento estava centrado, e b) da inversão que a proposta do DUA faz com as nossas premissas educacionais a partir do PAEE, posto que nos faz refletir sobre a turma como um todo diversificado e diverso em muitas dimensões, não somente nas questões em torno das deficiências, derrubando estereótipos das ordens societal e educacional, mas na diversidade que são compostas as variadas turmas dentro de uma escola ou espaço educacional.

A mudança de rumos e de estratégia de ensino e aprendizagem ganhou, então, seus contornos partindo da crítica e da autocrítica do que havíamos planejados: às críticas lançadas cabiam também a nossa autocrítica, isto é, das maneiras em que pensávamos o próprio planejamento, assim como dos seus objetivos da aprendizagem e intencionalidades, ao qual são os/as estudantes o ponto central.

Neste momento, repensamos a nossa proposta sem alterar os objetivos. “Que tal pensarmos em um trajeto que a turma possa fazer conjuntamente?” foi uma sugestão que apareceu em nossa conversa, sendo esta que direcionou a nova estratégia de ensino-aprendizagem para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos.

O trajeto escolhido, como veremos mais abaixo, compreendeu a rua da escola, o contorno em uma praça que está localizada mais a oeste da U.E e em cota mais baixa da superfície do sítio urbano. É uma área mais residencial, sendo a escola o ponto que faz diferenciação das funções urbanas que existe no bairro: no sentido oeste da escola, descendo o sítio, a rua é, majoritariamente, residencial, e no sentido contrário, a leste, a rua já apresenta comércios diversos e a igreja de Zinco (Paróquia Santos Apóstolos), uma referência importante às pessoas resistentes ou transitam pelas zonas norte e noroeste paulista.

Como descrito, são muitos os elementos da paisagem no trajeto escolhido para compor a criação do croqui individual. Usamos como estratégia as calçadas nos sentidos Oeste-Leste e Leste-Oeste para melhor observar os elementos da paisagem, denominando as funções urbanas que a compõem. Iniciamos em frente ao CIEJA, descendo até a praça Nossa Senhora do Amparo, no sentido oeste, onde a característica é mais residencial, com um comércio somente, e depois do contorno na praça, subindo no sentido leste até a Igreja de Zinco, ao qual o trajeto é marcado pelos mais variados tipos de comércio, que vão de lanchonetes a depósitos de materiais de construção e supermercados, serviços como chaveiros, oficinas de automóveis, academias para exercícios físicos e pequenos e escritórios, retornamos à escola, no sentido oeste.

Mapa 1 - Ponto de referência para o croqui.



Fonte: Google Earth (2022), editado por Renato de Sousa Ribeiro (2022).

Observar a mesma paisagem e os seus elementos constituintes do lugar, do bairro em que a U.E está inserida, foi a escolha que fizemos com o trabalho colaborativo, mediados pela aplicação do DUA e pela intencionalidade à alfabetização cartográfica. Os motivos pedagógicos e de acessibilidade são correlacionados: por um lado, escolhermos as ruas próximas à escola pensando na efetividade que o trajeto realizado a pé traria à elaboração dos croquis, isto é, dos elementos presentes que possibilitassem melhores resultados frente às estratégias pedagógicas elaboradas; por outro lado, tínhamos a questão da mobilidade para as pessoas que necessitariam desta atenção por dificuldade de locomoção em razão das deficiências, da condição de saúde ou das diferentes idades presentes na turma: deficiência intelectual, auditiva, visual, múltipla, pessoas com dificuldade de locomoção e idosos compõem as nossas turmas (ao todo formam seis turmas distintas).

Ademais, cabia pensar também em estratégias pedagógicas que atendessem algumas das especificidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e que seriam usados por toda a turma, posto que a ideia não era a exclusividade dos recursos pedagógicos, mas sim o uso do DUA.

Neste sentido, pensamos em idealizar materiais aos quais as pessoas estudantes pudessem ter acesso no momento de elaboração dos croquis, para lembrarem os caminhos percorridos. Foram feitos, então, pequenos cartões plastificados (cards) que apresentassem, por meio de fotografias feitas em um

“pré-campo” para reconhecer os locais e como seria possível a locomoção, alguns dos elementos da paisagem visto no percurso realizado no entorno da escola.

O material elaborado serviu tanto para as pessoas estudantes PAEEs quanto aos outras estudantes, posto que na observação, sem exceção, todas fizeram uso quando da confecção do croqui. Se o intuito era o de criar possibilidades de recordar o trajeto à todas e a todos estudantes, e assim representar nos croquis aqueles elementos julgados pertinentes por cada um, tendo como referência os pontos indicados, julgamos que tivemos bastante sucesso, como veremos com o Mosaico 2 “de croquis” apresentado na página seguinte.

Mosaico 1 - Fotos de momentos para elaboração dos croqui: campo e uso dos cartões feitos para o DUA



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

É importante salientarmos, que para escolha dos croquis que compõem o mosaico foram selecionados apenas 16 de um universo de 41 e de turmas diferentes. Ademais, optamos também por não apontar neste artigo quais foram feitos por estudantes com ou sem deficiência, mas que dos 16 croquis sete são de estudante com deficiência.

Mosaico 2 - Croquis elaborados em aula pelas/os estudantes por meio da aplicação do DUA em março de 2022.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022)

No momento de concepção dos croquis, já em sala de aula, com a nossa mediação (professor especialista) e das AEEs, apareceram questões sobre quais elementos da paisagem seriam importantes estar nos croquis. É justamente indagações desse tipo que apontamos para explicar que é do critério de quem elabora croquis (mas também mapas, cartogramas etc.) tais escolhas, sendo estas não aleatórias, posto que tem como finalidade estabelecer comunicação com as pessoas que tiver acesso a tal representação, ou seja, que possa ser útil para a pessoa de alguma maneira por meio da linguagem cartográfica (Almeida, 2019).

Se haviam poucas ou muitas casas no trajeto que realizamos? Há comércios? Se sim, quais? Escolas além do CIEJA? Praças, árvores, edifícios grandes ou pequenos, posto de gasolina, entre outros componentes da paisagem que seja escolhido para compor um croqui ou mapa, além da função da comunicação por

meio da linguagem cartográfica daquilo que se quer informar, tem aspectos que versam com a apropriação do conhecimento por parte dos/as estudantes.

Castellar (2011, p. 124) apontou que os desenhos são pontos importantes para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica, pois “os mapas desenhados pelos alunos mostram como eles concebem as referências dos lugares onde vivem, revelam valores e representações simbólicas...” que comporão o produto cartográfico – em no nosso caso os croquis.

Como era esperado devido a característica da diversidade das turmas, recordar alguns pontos do trajeto foi necessário. Lembrar, por exemplo, da praça que fica mais abaixo da escola não foi tão difícil, devido seu tamanho e a quantidade de árvores que se destacava em uma rua que há tão poucas, como visto no mosaico de croquis. No entanto, para outros elementos, como a loja de alimentos para animais domésticos (casa de ração), a imobiliária e o pequeno escritório de advocacia em uma das casas da rua, só foi possível memorar por algumas pessoas das turmas em razão do uso dos cartões plastificados (cards), ao qual podia-se remontar o trajeto realizado quando colocado na sequência correta por meio das fotografias, como pode ser visto no mosaico 2.

Como é do princípio do DUA, tanto pessoas estudantes PAEEs e quanto as demais fizeram o uso dessa estratégia com os cartões no momento de elaborar seus croquis. Faziam a montagem sequencial dos principais pontos do trajeto, tendo como meta, além de relembra-los alguns pontos, organizar e escolher os elementos que estariam presentes no croqui. Quando solicitado, tinha-se nosso auxílio. Todavia, nossa intenção estava mais centrada no como que seria trazidas as questões pelas pessoas estudantes por meio dos desenhos, assim as suas questões do que as noções elementares da cartografia; no sentido de que pela indagação trazida se abria o diálogo entre os participantes da intervenção de ensino.

Tal intenção, Castellar (2011) associa tanto ao processo de aprendizagem quanto ao próprio desenvolvimento da cartografia.

Para educar o aluno para a compreensão de noções cartográficas, consideramos que seus desenhos são pontos de partidas para explorar seu conhecimento da realidade e dos fenômenos que querem representar. Esses desenhos são representações gráficas ou mapas mentais elaborados a partir da memória, não havendo a necessidade de utilizar as convenções cartográficas. Durante muitos séculos, a cartografia esteve relacionada ao mapeamento dos lugares descobertos, a qual passavam a ser registrados pelos viajantes. Esses registros. Capas com a finalidade de mostrar todos os fenômenos desde distribuídos territorialmente (Castellar, p. 124)

Por vezes, nesse processo de aprendizagem, outras questões apareciam: “como que vou fazer para caber o prédio da escola, a casa, a praça... tudo nessa

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

folha?” Nas perguntas desta dimensão, já estavam presentes, mesmo conceitualmente não falada, os elementos básicos da cartografia, as noções de escala, proporção e de representação bidimensional de uma realidade tridimensional, que exploradas didaticamente auxiliaram ao aprendizado do conteúdo propostos.

Questões como aquela que sintetizamos a partir das perguntas que nos eram trazidas estão presente no estudo “Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola” de Rosângela Doin Almeida (2019):

Como fazer uma representação em que os objetos conservem entre si as mesmas relações de proporção que mantêm na realidade? Usando uma escala. Aparentemente simples, esta resposta aborda uma das questões mais complexas da representação espacial. Sua devida consideração requer que se tenha claro o que é escala e quais as aquisições necessárias a apropriação desse conceito (2019, p. 91)

Nosso intuito neste momento do planejamento da alfabetização cartográfica, dentro de um processo de letramento cartográfico maior (Castellar, 2019), não era já explorar as relações que existem entre o conceito de escala e a sua relação métrica matemática, mas, sobretudo, aproximar o/a estudante deste conceito a partir do seu desenho/croqui através das perguntas que o processo de desenhar colocava, aproximando-se assim do conceito. Ou seja, como fazer algo que é grande, que tem um tamanho enorme na realidade, caber em algo tão pequeno como uma folha de papel do tamanho A4?

Não nos é caro dizer o efeito que o diálogo que se estabelece a partir da dúvida, é permeada pela ação tanto quanto pela reflexão, quando do intuito é a da troca, do ensinar e aprender de maneira simultânea e pela cooperação. Paulo Freire (1987) nos deixou esse legado de generosidade na prática educacional, posto que dimensiona a solidariedade e a transformação das pessoas envolvidas no diálogo, que o mesmo denomina de ato de criação, em a Pedagogia do Oprimido:

É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (Freire, 1987, p. 47)

Foi desta maneira, planejada em conjunto com às professoras AEEs que alguns dos materiais produzidos pelos estudantes, já expostos acima em forma de mosaico, teve o sentido de sintetizar o que apresentamos neste artigo, do que pensávamos e de como os estudantes expressaram a forma do seu processo de aprendizagem.

Conclusões

A educação de jovens e adultos, em muitos sentidos, é negligenciada quando se pensa o ensino de Geografia, sobretudo em materiais e metodologias para utilizar nesta modalidade. O caso ainda fica mais gritante quando se observa também na EJA o atendimento aos estudantes PAEE.

No trabalho que realizamos e que expomos algumas reflexões acima, percebemos que a utilização do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) foi de grande valia para que pudéssemos refletir e aplicar uma sequência didática com intuito de aproximá-los, em primeiro momento, da alfabetização cartográfica, depois do letramento cartográfico ao longo das demais atividades do ano letivo no âmbito da Geografia, onde todos/as os/as estudantes estavam incluídas. É disto que deriva a percepção de que a ideia de pensar universalmente a diversidade que existe em sala de aula, enquanto postura e proposta educacional.

No âmbito da cartografia escolar, o que se percebeu quando recorremos à bibliografia especializada, é que as reflexões e propostas são direcionadas a partir da criança em idade escolar compreendida como correta. O que, em certo sentido, concordamos. Todavia, é um fato que a modalidade de educação de jovens e adultos existe no Brasil devido à própria relação de desigualdade social e de desigualdade ao acesso à educação existente no país. Ao nos desdobrarmos para refletir o ensino de Geografia e o letramento cartográfico na EJA, ficou evidente para nós a ausência de reflexões que atendam a educação de jovens e adultos no âmbito da cartografia escolar, e sobretudo uma certa visão de que somente em idade correta é que se poderá aprender conhecimentos cartográficos. Tal premissa se mostrou não condizente quando da nossa experiência com as atividades de elaboração de croquis, sendo que no processo de aprendizagem e de ensino as questões que apareceram como das crianças, como aparecem em Almeida (2019), estiveram presentes entre os e as estudantes com ou sem deficiência.

Referências

ALMEIDA, Rosângela D. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo. 5ª Ed. Contexto. 2019.

CASTELLAR, Sonia V. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin. *Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia*. São Paulo: Ed. Contexto, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17ª. ed.1987.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

KATUTA, Ângela M. Uso De Mapas = Alfabetização Cartográfica E/Ou Leiturização Cartográfica? *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. DOI: 10.14572/nuances. V.3i3.55. <https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.55>

LEFEBVRE, Henri. *A reprodução das relações sociais de produção*. Porto: Antopos, 1973.

LEFEBVRE, Henri. *La Producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing 2003

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Editora Ática, São Paulo. 1991

LEFEBVRE, Henri. Psicologia das classes sociais. *Revista GEOUSP - Espaço e tempo*, São Paulo, N° 17, pp. 21-41, 2005.

ROSA, Valéria Ilsa. *Designe Inclusivo: processo de desenvolvimento de prancha de Comunicação Alternativa e Aumentativa para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo utilizando Realidade Aumentada*. 2018. Tese (Doutorado em Design) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2018.

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGOGICA. *Retratos da EJA em São Paulo: História e relatos de práticas*. São Paulo: SME/COPEd, 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2020/10/WEB_Retratos_EJA_2020.pdf Acesso em: 21/09/2022 20:29.

SOUZA, M. M. M.; PEREIRA, B. S. S. Adequações Pedagógicas pautadas no Desenho Universal da Aprendizagem como Alternativa à Dupla Exclusão. *Anais IV CEDUCE...* Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/10995>>. Acesso em: 22/09/2022 21:52.

ZERBATO, Ana Paula. *Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 47, p. e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215>. Acesso em: 25 set. 2022.

A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA¹

Rosana Silvestre de Lima

“[...] uma cultura, assim como um texto, só se revela na sua completude pelo olhar de uma outra cultura” (Amorim, 2004, p. 191).

Introdução

O retrocesso das políticas educacionais dos últimos anos no Brasil, aliado à crise sanitária, resultou na queda da aprendizagem, tornando ainda mais urgente a necessidade de que a escola eleve sua capacidade de inclusão social. Na era informacional, isso não se resume a equipá-la com internet. O mundo, com um número cada vez maior de máquinas, exige uma escola ainda mais humanizada e integradora.

Nesta direção, o objetivo da pesquisa em andamento, apresentada neste artigo, é o de explicar como uma proposta de ensino de geografia poderia atuar na ampliação do desenvolvimento cognitivo. Partimos da hipótese de que, se as noções de espaço e tempo ocupam centralidade na produção do conhecimento e da cultura (Bakhtin, 2017) e, se fazem presentes no método geográfico (Santos, 2018), uma proposta de ensino de geografia, que as considere, ampliaria as chances de sucesso na aprendizagem.

Nossa pesquisa se desenvolve no espaço da Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Prof.^a Maria Aparecida Magnanelli Fernandes, Cidade Tiradentes, extremo leste do município de São Paulo, onde fizemos duas intervenções por meio de propostas didáticas. A primeira em 2020, com a participação de 128 alunos do 6º ano do ensino fundamental. A segunda em 2021, quando repetimos o trabalho do ano anterior nas novas turmas do 6º ano (64 alunos) e incluímos novos instrumentos para os 7º anos (128 alunos) e 8ºs anos (65 alunos), ampliando a pesquisa para um total de 258 alunos.

Esta configuração nos permitiu iniciar uma análise comparativa das discursividades engendradas a partir dos cronotopos (Bakhtin, 2018) de ensino em

¹ Resultados preliminares de pesquisa de Doutorado iniciada no ano de 2019, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana do Departamento de Geografia – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo - Brasil.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

2020 e 2021. As categorias analíticas direcionadas à leitura da aprendizagem dos estudantes inspiraram-se na Experiência da Aprendizagem Mediada de Feuerstein (1980). Parte dos resultados é composta de produções cartográficas de uso do solo do entorno da escola (6ºs anos) e análises comparativas de mapas temáticos do município de São Paulo/SP, a respeito do número de mortes por Covid-19, considerando dados por distrito e raça.

As atividades didáticas priorizaram o desenvolvimento da função cognitiva de orientação espaçotemporal. A recorrência às categorias de espaço e tempo em nossas proposições didáticas demonstraram tendência de confirmação quanto à promoção da complexidade cognitiva e ampliação da aprendizagem de geografia em todos (as) os (as) alunos (as) participantes.

A seguir, apresentamos considerações históricas que nos permitem contextualizar as influências de macro escala para o que se desenvolve em termos de aprendizagem no Brasil. Na sequência nos dedicamos a explicitar as bases teóricas que nos apoiam, os caminhos metodológicos da pesquisa e a discussão dos resultados obtidos até o momento.

Considerações preliminares

A urgência do acesso à educação no Brasil data de um período histórico recente e de motivações bastante específicas quando traçamos um paralelo com alguns países europeus. Em nosso país, ela começa a se tornar evidente por volta da década de 1930, a partir de movimentos operários e sociais, no contexto do mundo capitalista pós-industrial. Já em países da Europa, tais como Alemanha, Dinamarca, Inglaterra, Países Baixos, Suíça e Suécia, a popularização dos meios de alfabetização e o aprofundamento do ensino foram estimulados a partir do século XVI, em razão da Reforma Protestante; que propunha o contato direto dos fiéis com os textos bíblicos.

Portugal e Espanha, os principais países colonizadores na América Latina, não aderiram ao protestantismo, e, no caso brasileiro, a religiosidade católica passou a ser disseminada por missões jesuíticas. Com o uso predominante do latim e estrutura hierarquizada, o catolicismo praticado no período colonial não incentivava o acesso à leitura e à escrita, pelo contrário, ele exercia uma influência cultural que reforçava as desigualdades impostas pela prática escravagista, criando valores do bem e do mal que colocavam em depreciação as práticas religiosas e os costumes dos povos indígenas e africanos, aprofundando a separação de classes sociais.

Condições mais amplas para o acesso à educação no Brasil, não à revelia de contradições, foram estabelecidas somente no século XX, com o avanço da democracia. Em 1950, nosso país tinha quase metade da população com idade até 15 anos em situação de analfabetismo, índice que apesar de desacelerar

nas décadas de 1960 e 1970, durante o regime da ditadura militar (1964-1985) (Instituto Vladimir Herzog, s/d), somente mostrou menores taxas a partir de 1990, alcançando número de 18,9% entre crianças e adolescentes de 10 a 14 anos (Cunha, 2018). É com a continuidade do regime democrático que nosso país passou a concentrar maiores investimentos do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, saindo de valores entre 2,72% em 1985, ao final do regime ditatorial, para 4,5% em 1995, alcançando 5,95% em 2014 (Cunha, 2018).

Talvez, a maior contradição que se possa verificar em relação ao avanço de direitos educacionais no Brasil, esteja no fato de que ele ocorre de modo a conformar também interesses empresariais, alinhados às políticas neoliberais, o que se traduz, principalmente, em um forte direcionamento ao mercado de trabalho. Essa combinação vem tornando-se cada vez mais explícita, como revela a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). O documento oficial, que dá as diretrizes para a educação básica no país, atrela o desenvolvimento das competências e habilidades às demandas do mundo do trabalho, o que fica bastante caracterizado na proposta do ensino médio, voltada às escolhas profissionais dos (das) estudantes em detrimento de uma formação generalista.

Instituições internacionais participam ativamente desse ordenamento contraditório, como é o caso do Banco Mundial, que vincula desenvolvimento econômico com o alcance de metas educacionais, direcionando políticas públicas de controle de evasão, formação instrumental e avaliações externas padronizadas. Dados relacionados podem ser monitorados por índices como o Ideb – Índice de desenvolvimento da educação básica e o Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Brasil, s/d).

Apesar de mais acentuado neste momento, em razão das forças econômicas mundiais, o formato em que se estabelecem alianças entre o Estado e o setor empresarial na educação brasileira não é recente. Já na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB 4.024/61), os grupos confessionais e empresariais foram beneficiados com uma cobertura educacional insuficiente por parte do Estado e a liberdade para abertura de mercados no setor (Instituto Vladimir Herzog, s/d). Com as leis seguintes - LDB 5.692/71 e LDB 9.394/96 -, apesar do aumento de unidades de atendimento e ampliação dos direitos educacionais, manteve-se uma posição de defesa do ensino na livre iniciativa privada sem que se aprofundassem os problemas que daí poderiam surgir, como a setorização de diferentes qualidades de ensino, que se traduzem, hoje, em desigualdades de acesso, reforçando estratificações sociais.

De toda maneira, os investimentos do período democrático, somados às políticas de inclusão, marcadamente nos governos de esquerda (2003-2016), buscaram melhorar a equidade do acesso à educação, um avanço importante. Os pontos altos de incentivo ocorreram depois da relativa estabilidade econômica trazida pelo Plano Real (1994), nos governos de Fernando Henrique Cardoso

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

(1995 até 2003), Luís Inácio Lula da Silva (2003 até 2011) e Dilma Russef (2011 até 2016). Passados esses períodos, o país experimentou queda abrupta dos investimentos, devido ao pacote de cortes de gastos sociais realizados pelo governo Temer (2016-2018), cuja pretensão era ampliar o ensino à distância (RBA, 2018). Aí se iniciava uma escalada golpista ao Estado brasileiro, aprofundada pelo desejo autocrático do governo subsequente.

Com o retrocesso democrático dos últimos seis anos, perdemos a oportunidade de consolidar novas etapas qualitativas para o setor. Parte das conquistas educacionais que existiam foram retiradas e outras tantas colocadas em risco. Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018), que avalia as capacidades de localização, integração, avaliação e elaboração na população, entre 2002 e 2015, as taxas de analfabetismo reduziram de 12% para 4%, mas voltaram a crescer depois deste período, alcançando número de 7,74% em 2018. O analfabetismo funcional, em seus diferentes níveis, também apresentou crescimento entre 2015 e 2018.

Os problemas conhecidos desde antes da pandemia por covid-19, referente aos diferentes níveis de analfabetismo, foram ainda mais agravados pela prática do ensino remoto emergencial entre os anos de 2020 e 2021 - política pública adotada para manter o isolamento social. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, publicado em setembro de 2022, demonstraram diminuição da proficiência em língua portuguesa e matemática em todos os anos do ensino básico (Riveira, 2022). O mesmo estudo revelou que o percentual de queda foi mais acentuado para estudantes de escolas particulares, ainda que suas médias de proficiência tenham se mantido em níveis superiores em relação às públicas. Esse fato demonstra tal qual foi baixa a eficiência do modelo de ensino remoto para o público de ensino básico, uma vez que, nem mesmo as classes com maior poder aquisitivo, tenha sido possível compensar a ausência das aulas presenciais por meio de recursos tecnológicos virtuais

Assim, uma das causas, com relação ao prejuízo educacional deixado pela pandemia, evidencia-se no declínio do convívio social. O isolamento trouxe redução das formas de interação, que antes eram recorrentes no formato do ensino presencial, confirmando-se indispensáveis para o amplo desenvolvimento dos (as) estudantes, não podendo ser substituídas pela simples exposição às máquinas, ainda que, com programas virtuais pedagogicamente direcionados.

De tal maneira, além de exercer forte influência no recuo das conquistas por direito à educação, o período da pandemia por covid-19 consolidou novas camadas de exclusão, seja por entrada dos recursos tecnológicos virtuais como forma de substituição do modelo interativo e social entre professores(as) e estudantes; seja pela diferenciação daqueles isolados e sem acesso às mesmas ferramentas digitais, afastando a possibilidade, mesmo que escassa, de algum tipo de acesso ao ensino, afetando, principalmente, as classes sociais mais baixas.

Diante de tais fatos, a relevância da democracia torna-se evidente. Ela é, sem dúvida, um regime que tem favorecido, no Brasil, a tratativa de programas de inclusão social e acesso a direitos educacionais, sendo vital conservá-la e melhorá-la. Neste mesmo sentido, podemos compreender que, a educação não é beneficiada somente por meio de investimentos diretos em recursos de infraestrutura, mas também por aqueles que permitam a seguridade alimentar, de saúde e proteção de crianças e adolescentes, fatores que contribuem diretamente para os resultados de aprendizagem. Por isso, o processo que envolve o aprender não depende exclusivamente do professor e da professora. Ele é um fenômeno social e, como tal, convoca a ação integrada de várias instâncias com seus integrantes, para que se possa buscar os melhores resultados, tendo como base a defesa da democracia e da diversidade.

A aula de geografia: um objeto social

Quando iniciamos nossa pesquisa, em 2019, antes da chegada da pandemia por Covid-19 ao Brasil, tínhamos em vista a ampliação da qualidade do ensino na perspectiva dada pelos parâmetros educacionais alcançados em regime democrático até aquele momento. No entanto, a crise social e sanitária foi se intensificando, exigindo dos (as) professores (as), interações com diferentes modalidades de ensino – imperativos das medidas de isolamento social praticadas a partir de 2020 -, fazendo-nos considerar com mais atenção os processos que se desenvolvem além da sala de aula. Passamos a aprofundar as relações entre o espaço-tempo escolar e o espaço-tempo marcado por grandes eventos, em ambos os quais se desenvolve a aprendizagem.

O contexto pandêmico promoveu um rompimento drástico com o ensino presencial e, as informações de como proceder dali em diante passaram a ser transmitidas por veículos da imprensa, e não mais por nossos (as) gestores (as) imediatos, que, na ocasião, eram notificados (as) da mesma forma que nós. Entre a insegurança, o medo de adoecer, a vida em risco e várias dúvidas sobre como constituir as salas de aula remotas, havia também nossa questão de pesquisa: Qual o papel do ensino de geografia no contexto pandêmico? Essa pergunta ganhou extrema importância em nosso trabalho, orientando a compreensão do ensino de geografia enquanto um objeto social, tecido em diferentes escalas espaço-temporais. Tornou-se necessária a busca por bases teóricas que referenciam a unidade espaço-tempo, desde os fundamentos teórico-metodológicos da Geografia, apoiando assim nosso objetivo, que é o de explicar como esta ciência pode contribuir para a ampliação do desenvolvimento cognitivo.

As bases teórico-metodológicas da Geografia nos permitem afirmar que o próprio ensino é também um espaço. O espaço geográfico, observado enquanto

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

uma atividade social, não se restringe às delimitações cartográficas, ele compreende uma dada extensão que contém marcas históricas organizadas por diferentes temporalidades num emaranhado de relações, formando uma unidade que pode assumir caráter singular em determinado momento, porém irrepetível. Isso lhe confere uma condição de inacabamento, que é própria dos objetos sociais.

Para Milton Santos (2008, p. 156), as situações geográficas se criam e se recriam a partir de simultaneidades temporais que singularizam fenômenos em extensões espaciais.

Os eventos são atuais, absolutos, individualizados, finitos, sucessivos. Mas na medida em que se estendem uns sobre os outros, participando uns dos outros, eles estão criando a continuidade do mundo vivente em movimento (Leslie Paul, 1961, p. 126), ou, em outras palavras, a continuidade temporal e a coerência espacial. É assim que as situações geográficas se criam e se recriam.

A base deste entendimento miltoniano tem referência na Teoria da Relatividade de Einstein, divulgada por Eddington (1968)², o que podemos identificar no próximo excerto. Nesta proposição, o tempo não é visto de maneira unidirecional; e, em adaptação à teoria geográfica, ele pode assumir diferentes ordens que se relacionam entre si para formar eventos, unidades coerentes, acontecimentos que constituem o espaço social. É assim que o acontecer, em determinada maneira e extensão, permite alcançar a ideia de espaço geográfico.

Alinhados cronologicamente, os eventos se sucedem uns aos outros. Daí poder-se falar numa ordem de eventos, sua ordem temporal. Segundo Eddington (1968, p. 36), essa ordem é quádrupla, porque podemos arranjar os eventos segundo quatro modalidades: à direita e à esquerda, adiante (frente) e atrás, em cima e em baixo, antes e depois. Se, de início, alguém pode considerar essas quatro ordens como independentes, logo depois tentará combinar algumas delas... É assim, diz Eddington, que se começa a distinguir entre tempo e espaço (Eddington, 1968, p. 36). (Santos, 2008, p. 154)

Assim, estamos tomando a aula de geografia como espaço, nosso acontecimento de pesquisa. Daí tornar-se fundamental explicitarmos quais ordens ou escalas espaço-temporais alcançam maior implicação para os processos de aprendizagem de nossos (as) estudantes. Consideramos duas: a) a primeira, mais ampla, é a pandêmica, de atuação imperativa na constituição de novas modalidades de ensino, com conseqüências diretas para o acesso à educação por parte dos (as) alunos (as); b) a segunda, de escala mais restrita, é aquela diretamente relacionada ao processo cognitivo e seus resultados, envolvendo a professora, os (as) alunos (as) e a específica unidade de ensino em que trabalhamos.

² EDDINGTON, Sir Arthur. *Space, Time and Gravitation, an Outline of the General Relativity Theory* (1ª ed., 1920). Cambridge, Cambridge University Press, 1968.

Dalogismo e aproximações com a teoria do espaço geográfico

Do que se constitui a prática de ensino ou a aula de geografia? Partindo de elementos comumente conhecidos, sabemos que a aula é, predominantemente, feita de linguagem em suas várias modalidades. E como tal, sua organização espaçotemporal compreende uma dada instituição escolar, com docentes, estudantes e conteúdos de ensino que contemplam diferentes discursividades, formando um conjunto de acontecimentos sociais, configurando uma arquitetura (Bakhtin, 2018).

De acordo com Machado (1998, p. 33), na teoria do dialogismo bakhtiniano, o discurso é uma instância estética de representação do tempo. Isso significa que os posicionamentos e as visões de mundo presentes nos discursos correspondem a valorações dos sujeitos ao tempo vivido. Neste mesmo sentido, “a pluralidade de visões de mundo [...] manifesta-se como um conjunto de simultaneidades [...] que só pode ser apreendida no grande tempo das culturas e das civilizações, quer dizer, no espaço” (Machado, 1998, p. 35, grifos da autora).

Com esta organização teórica, Bakhtin (2017) nos revela íntima aproximação com o que Milton Santos (2008) elaborou em sua teoria do espaço geográfico, inclusive demonstrando o compartilhamento da mesma origem de inspiração para tratar do tempo e do espaço: as leis físicas da relatividade. No entanto, a proposição bakhtiniana é arrojada ao sugerir que o texto, enquanto linguagem e discurso, que valora tempo e institui espaço, é o denominador comum para todas as ciências humanas, pois concentra toda a “realidade do pensamento e das vivências” (Bakhtin, 2010, p. 307); não sendo possível conceber um objeto de estudo sem ele na área das humanidades. Desse modo, o filósofo contribui para a compreensão de uma linguagem, que, referenciada no espaço e no tempo, torna-se elemento equalizador da condição humana.

Na Geografia, o aprofundamento a respeito dos processos de produção do espaço (que é também temporal) explicita a formação de uma linguagem que ocorre desde as formações espaçotemporais, o que significa que o sujeito também sofre a influência dos discursos que estão aí presentes e; o que podem, inclusive, lhes serem anteriores. Dessa forma, se uma sociedade vive o espaço-tempo de forma fragmentada, sem acessar sua integralidade, há efeitos diretos para os sentidos apreendidos e expressos por meio da linguagem. Lefebvre (2013) afirma que as especializações do conhecimento na sociedade moderna guardam uma forte relação com o que se desenvolve na linguagem, produzindo um pensamento voltado à lógica formal, desobrigado de coerência, portanto fragmentado. Isso se revelaria também no próprio espaço, chamado por ele de abstrato e homogêneo, em negação ao diferente e histórico, atendendo a uma organização espacial formal.

Em aproximação a esta ideia, Bakhtin (2018, p. 245) nos apresenta certa preocupação com a relação entre linguagem, espaço e tempo quando fala da possibilidade de uma “fictícia consciência individual” que, em oposição à social, não teria a incorporação dos elementos semânticos ao universo espaço-temporal para alcançar forma sónica. No entanto, o autor não explora sobre quais seriam os elementos constitutivos dessa diferenciação.

Já na proposição lefebvriana (2013), a preocupação com a “grande temporalidade”, ou seja, com o espaço, dá maior enfoque ao debate sobre como certa linguagem formal estabelece relação com a materialidade das construções, delimitações territoriais, fronteiras, sinalizações (que são diferentes de formas sónicas), e padrões de movimentos/deslocamentos dos corpos. Há indicações de que todas essas formas concretas podem retroagir para condições de formação das expressões de linguagem.

O espaço, o tempo e o corpo, enquanto portadores de dada formação social, não podem produzir uma linguagem que lhes seja alheia. Assim, tanto conferem um discurso quanto exigem posicionamentos discursivos, deixando aí a marca de uma tensão.

As tensões intencionadas na prática de ensino

Amorim (2021) nos lembra que na filosofia bakhtiniana, a alteridade é o eixo disruptivo da identidade, implicada pela presença de um outro, que com sua discursividade inicia uma tensão que “me” obriga a um posicionamento. Isso se desenvolve na prática docente pela presença de pelo menos três vozes. No caso de nossa pesquisa elas podem ser identificadas na pessoa da professora (1), do (a) estudante (2) e, do objeto de que se fala (3), ou seja, das propostas didáticas desenvolvidas em aula e seus conteúdos. Daí resultam duas questões importantes para nosso estudo: a) Quais seriam as recorrências discursivas da aula de geografia? b) De que forma as discursividades poderiam compor nosso resultado de pesquisa?

A aula de geografia combina uma diversidade de formas discursivas, entre as quais podemos destacar a verbo-visual, que contempla os mapas e gráficos, modalidades que estiveram presentes nas propostas didáticas desenvolvidas com nossos(as) estudantes. Estas últimas foram elaboradas a partir de uma dupla intencionalidade e responsividade: a) no primeiro caso, intencionamos ampliar o ensino de geografia, respondendo pelo próprio objeto de ensino, na condição de quem é profissionalmente e eticamente responsável em ensinar às novas gerações; b) no segundo caso, buscamos responder a uma tradição no ensino de geografia, historicamente marcada pelo uso de uma linguagem apartada da realidade socioespacial (Lacoste, 1988). Isso nos trouxe a necessidade de experimentar mudanças no âmbito da discursividade que

se propõe na aula de geografia por meio da pesquisa, o que caracteriza, também, um ato responsável e responsivo, conforme explica Bakhtin (2017).

Neste sentido, a materialidade discursiva produzida e realizada com o ensino de geografia passa a ser também nosso resultado de pesquisa.

Em nossas atividades didáticas, o cuidado com os sentidos passou pela necessidade de desvelamento de uma linguagem formal e uma intencionalidade de articulação coerente no discurso espaçotemporal por meio dos conteúdos geográficos, que, estão a todo tempo, revelando incoerências do formalismo. Isso foi explorado em nossa intervenção didática ao tratarmos com os (as) estudantes sobre o discurso do planejamento urbano, cujo portador é o Estado; em contraste com a sua própria discursividade enquanto pertencentes a uma realidade espacial da periferia representada em nossa área de estudo.

Para operacionalizar, didaticamente, essa proposição, fomos buscar instrumentos a respeito do desenvolvimento cognitivo, considerando a mesma base espaço-tempo. De acordo com Feuerstein (1980), psicólogo cognitivista, podemos dizer que, nenhum objeto, em sua singularidade, pode ser percebido fora de uma matriz espaçotemporal, por isso ele considera que a função cognitiva espaçotemporal deve ser estimulada para que todas as outras possam avançar em desenvolvimento, sendo esta uma “condição *a priori* do nosso pensamento”³.

De acordo com Feuerstein (1980), a Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) é o principal modo responsável pela transmissão de diversas funções mentais, porém explica que nem toda interação humana torna isso possível. Por isso, em acordo com seus estudos, deve haver uma qualificação da mediação que observe ao menos 3 critérios: 1) intencionalidade e reciprocidade; 2) significado; e 3) transcendência. Estes também estão explicitados e detalhados na obra de Gomes (2002, p. 34, grifos do autor), que é um estudioso de Feuerstein:

1 – Intencionalidade por parte do mediador e reciprocidade por parte do mediado: *mediação da intencionalidade e reciprocidade*.

2 – Construção (incitação pelo mediador) de significados: *mediação de significado*.

3 – Transferência da realidade concreta, do “aqui-e-agora”, para posterior aplicação da compreensão de um fenômeno apreendido em outras situações e contextos: *mediação da transcendência*.

Para o início de nossa proposta didática, a mediação da intencionalidade (1) primou pela busca de reciprocidade junto aos (às) estudantes em relação aos objetivos de aprendizagem propostos, gerando um posicionamento entre as partes, envolvendo o compromisso com a disponibilidade afetiva e investimento

³“It is automatic character of our time-space orientation which is then conceived of as an a priori condition of our thinking”, no original em inglês.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

emocional para a formação de vínculos. Foi quando apresentamos o plano inicial das aulas, nossa intenção a respeito da aprendizagem sobre os mapas/gráficos e também nosso convite para fazerem parte da pesquisa em andamento.

No desenrolar das aulas, a mediação de significado (2) foi a de maior mobilização do aspecto afetivo. Nesta etapa nossos significados a respeito das representações geográficas foram expostos e colocados em discussão mediante o contato com a visão dos (as) alunos (as), extrapolando os objetos concretos e criando condições para troca de experiências, vivências e sentimentos, alcançando dimensões éticas e estéticas. Nesta perspectiva, Feuerstein (1980) explica que o significado dado ao conhecimento deve ser entendido como aquilo que o sujeito retira do sentido da vida.

A mediação da transcendência (3) foi tratada na extrapolação do entendimento do conteúdo concreto escolhido para as aulas, alcançando situações da vida e explorando possibilidades de deslocamentos espaçotemporais. Neste caso, a transcendência não se restringiu a um processo de transferência, o que seria apenas um deslocamento de sentido, pois o (a) aprendente foi estimulado (a) a operar com marcos espaçotemporais em outro contexto e nível de complexidade. De acordo com Gomes (2002, p. 39), é essa capacidade de transcender que faz com que se eleve a consciência crítica:

[...] De um ponto de vista ético, seria interessante que qualquer indivíduo tivesse consciência crítica de seu lugar na vida, consciência política, postura ética e valores morais elevados, que exercesse sua cidadania e fosse contrário às injustiças, buscando a transformação social para o bem comum. Tudo isso só é possível através da capacidade humana de extrapolar os eventos em si e estabelecer condições que transcendam os acontecimentos da simplicidade para a complexidade.

A produção de sentidos na aula de geografia

A partir dos instrumentos de Feuerstein (1980), elaboramos nossas propostas didáticas tratando da produção do mapa do entorno da escola (6ºs anos - 1ª e 2ª aplicação (2020/2021)), o que possibilitou o diálogo acerca do planejamento territorial urbano por meio do plano diretor regional do distrito da Cidade Tiradentes/SP (São Paulo, 2016ab). Para os 7ºs e 8ºs anos (2ª aplicação – 2021) as atividades estimularam a leitura e interpretação de mapas e gráficos para um posterior exercício de análise entre a questão racial e as mortes por Covid-19 no município de São Paulo.

Para além dos produtos finais, as atividades tiveram a intencionalidade de ampliar o reconhecimento e a transcendência de padrões e relações por parte dos (as) estudantes a partir do desenvolvimento da função cognitiva espaçotemporal.

E, por meio da linguagem acrescentamos a dimensão dos sentidos produzidos em sala de aula. Bakhtin (2018) chama de cronotopo essa unidade indissociada entre uma formação espaçotemporal que engendra uma dada discursividade. Nas aulas de geografia propostas ao longo das aplicações de pesquisa, identificamos a presença destes três elementos, o que nos permitiu considerar dois cronotopos com os quais organizamos nossa análise comparativa. São eles: 1) cronotopo de ensino emergencial remoto – 2020; e 2) cronotopo de ensino presencial – 2021. A seguir trazemos dois fragmentos analisados para cada um destes contextos obtidos por meio da pesquisa em andamento.

Cronotopo do ensino emergencial remoto – 2020

Fragmento 1 – A restrição do corpo na aula virtual síncrona: 6^os anos

Com o aumento dos casos de contaminação por Covid-19 no Brasil, em março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas nas escolas, com antecipação do recesso do meio do ano e uma nova orientação da rede municipal de São Paulo/SP, alinhada à rede estadual, que estabeleceu o ensino emergencial remoto a partir do mês de abril. Instalou-se o cronotopo do ensino emergencial remoto, marcado por um novo tipo de espaço, o virtual, composto de interações via e-mail ou chat de plataformas autorizadas, ou, ainda, aulas remotas e síncronas, em caráter não obrigatório. O tempo, antes totalizado em três aulas semanais de 45 min., agora passava a acontecer apenas uma única vez por semana no formato on-line e síncrono, com 1h e 30min. de duração.

Nesta modalidade de ensino, o corpo, portador da expressão, e, portanto, da discursividade, tornou-se restrito diante dos limites de interatividade que os computadores, tablets ou celulares dispunham. O fechamento das câmeras e as poucas participações via chat ou microfone diminuía as interações entre todos (as) envolvidos (as). Somado a isso, em nossas aulas virtuais síncronas, o número de participantes alcançou, em média, 9,6 alunos (as), o que representou menos de 10% do total (128). Os picos de maior frequência alcançaram 15 alunos (as) em aula e os mais baixos entre 4 e 8, dando curso a um processo de elevada exclusão.

Em resposta a essa crise na educação e, em pronunciamento oficial de 14 de outubro de 2020, o secretário da educação do Estado, Rossieli Soares, abriu sua explanação sobre a questão do acesso ao ensino, dizendo que a filosofia seria a de que “ninguém fica pra trás”⁴, prometendo a entrega de chips de internet à população sem acesso, o que somente aconteceu na rede municipal no ano seguinte e com grandes desafios quanto à alfabetização digital e limitações dos equipamentos quanto ao uso de dados e acessos.

⁴ Explicação completa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JgHR1zpQwwU>. Acesso em 17/05/2022.

O cronotopo esteve marcado não somente pelo aprofundamento da exclusão ao acesso à escola, mas em relação a tudo que ela provê para a promoção do conhecimento e desenvolvimento social; o que, o espaço das residências, não pôde substituir. No entanto, esse processo teve um apagamento, operado por ações políticas e na forma discursiva do Estado que valorizaram as medidas cautelares de distanciamento social sem lidar com o ônus da ausência das aulas, que se estabeleceu. Como os (as) estudantes continuaram constando como matriculados (as) e cursantes, as ações preventivas em relação à pandemia serviram para avalizar a exclusão, naturalizando-a por meio de valores tenebrosos, que permitiram o aprofundamento das desigualdades sociais.

Mas, o que aconteceu com nossas aulas em escala restrita? Quanto ao desenvolvimento da proposta didática, o grupo pequeno de estudantes, e, com relativa qualificação para estudar no espaço residencial, favoreceu o alcance de resultados positivos para processos de transcendência (Feuerstein, 1980) e ampliação de conhecimentos de geografia. Todavia, destacamos que a restrição do corpo pela linguagem formal das máquinas retirou da cena, grande parte da ação criativa e corpórea dos envolvidos (as). A fala predominantemente ativa foi a da professora, interrompida por esparsas respostas dos estudantes aos questionamentos propostos, engendrando uma discursividade que se expressa em relações marcadamente hierárquicas para o cronotopo.

Ainda assim, pudemos identificar mudanças cognitivas na função espaço-temporal dos (as) estudantes a partir da análise das falas, ao longo de nossa proposta didática. A partir da produção do mapa do entorno da escola e posterior discussão sobre o plano diretor regional da Cidade Tiradentes/SP (São Paulo, 2016ab), os (as) estudantes puderam discutir sobre as possibilidades de transformações no distrito, estabelecendo relações espaçotemporais para além do campo cartográfico.

Ao avaliar seus estudos de geografia, uma das alunas expressou sua mais nova aprendizagem: “Se eu me perder eu não saberia ver um mapa mas agora eu sei”⁵. A fala, registrada em chat, demonstra que a aluna descobriu uma função social para o mapa, construída enquanto valor de quem teve um conhecimento adquirido (“... agora eu sei”). Neste sentido ela ultrapassou os elementos constitutivos da aprendizagem cartográfica alcançando um nível de transcendência.

Um outro exemplo trata do aluno que criticou as condições de serviços de saúde presentes no seu território após ser questionado sobre a experiência de viver na cidade de São Paulo:

Não é ruim mas também não é mil maravilhas, Existe muita coisa que pode e precisa ser mudado em São Paulo exemplo, a Prefeitura precisa dar uma REFORMA em toda a

⁵ Material disponível em arquivo de pesquisa, no formato de gravação de chat.

SAÚDE Na Cidade de São Paulo, Porque as UBS Não tem suporte para algumas coisas que são necessárias.⁶

O aluno compreendeu que as instituições públicas tem poder sobre o território e que ele poderia se posicionar mediante isso, cobrando o que é seu por direito. Ao longo das primeiras atividades do ano de 2020, realizadas com o mesmo estudante, percebemos que seus argumentos se apresentavam de forma frágil em seus textos, com posicionamentos sobre as transformações do espaço geográfico que repetiam o discurso midiático. No entanto, ao final de nossa proposta didática, ele passou a construir textos mais articulados, como na citação acima, em que, reconhece, por exemplo, a importância da atuação de órgãos públicos no território, bem como suas atribuições, o que veio a fortalecer seu posicionamento crítico mediante seus direitos (“... suporte para algumas coisas que são necessárias.”). Uma outra expressão importante na fala do estudante está marcada pela recursividade que utilizou ao responder o formulário, dando ênfase às palavras “REFORMA” e “SAÚDE”, escritos em caixa alta, demonstrando um posicionamento por meio de um tom de alerta e inconformidade ao tema tratado.

Neste caso, ao explorarmos a função cognitiva espaçotemporal permitimos condições de que ele avançasse em outras funções que favoreceram a capacidade de argumentação, como o uso de vocabulário adequado, raciocínio lógico e pensamento complexo, o que lhe permitiu explicar seu posicionamento.

Cronotopo do ensino presencial - 2021

Fragmento 2 - O retorno do corpo à cena: 7ºs anos

Em 2021, o arrefecimento da pandemia permitiu o retorno presencial, com a retomada das aulas sob o regime escalonado em agosto e liberação de frequência diária somente em outubro do mesmo ano. Ainda que com alternância da frequência e lentidão do retorno por parte dos estudantes, as salas de aula voltaram a encher, alcançando padrões próximos da normalidade em dezembro.

Contrastando com o cronotopo anterior, aqui os momentos de aprendizagem voltavam a contar com os recursos materiais do espaço escolar: as salas de aula, as mesas e cadeiras, a merenda escolar e as salas de recursos. Somado a isso, a presença dos (as) professores (as), da equipe escolar e as possíveis interações entre todos (as), respeitando-se as distâncias de 1 metro e o uso de máscaras faciais.

Neste contexto de readaptação ao ensino presencial, reapplicamos nossa proposta didática, com os acréscimos instrumentais para 7ºs e 8ºs anos. Identificamos um maior alcance de público, com números médios em torno de 30% do total de estudantes (258), no entanto, o desenvolvimento das atividades tornou-

⁶ Material disponível em arquivo de pesquisa, no formato de resposta em Google Forms.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

-se muito mais fragmentado em relação ao que ocorreu no ano anterior, exigindo maior extensão de análise, ainda em andamento. A presença de grupos maiores e o aumento nas disparidades de aprendizagens levaram a retomadas constantes; consideramos pelo menos 1 ano de atraso em relação aos conteúdos previstos para alunos (as) típicos (as).

De forma ampla, podemos afirmar que, este cronotopo manteve a marca da exclusão escolar, pois não propiciou uma alternativa concreta (recursos) para a recuperação das aprendizagens. No entanto, a resistência à exclusão pôde ser notadamente expressa pela presença dos corpos dos (as) estudantes.

Em uma das últimas aulas no 7º ano C, os (as) alunos (as) estavam a analisar dois mapas do município de São Paulo, sendo um deles sobre o número de mortes por Covid-19 por distrito e outro sobre a distribuição da população preta e parda, também por distrito. Com auxílio da professora, alcançaram a interpretação de que os distritos com maior número de pretos e pardos coincidia com aqueles de maior número de mortes por Covid-19. Neste momento, um dos alunos, preto, com olhar direcionado a um de seus amigos, marcadamente branco pelos seus olhos azuis, falou: “Teria que ser os brancos racistas!”⁷ E na sequência a professora repetiu a frase em tom de pergunta, ao que o aluno replicou em tom risonho: “Menos os meus amigos (...)”⁷. Na sequência, vários outros comentários da turma foram surgindo a respeito do tema.

Em meio às defasagens de aprendizagem neste retorno escolar, a situação acima relatada ilustra a alta potência do cronotopo do ensino presencial para mobilizar relações de identidade-alteridade, colocando-as em movimento pela variedade de vozes ativas, engendrando uma discursividade plurivocal, o que dificilmente poderia ocorrer no cronotopo anteriormente tratado. Neste contexto, o aluno preto teve a oportunidade de responder ao branco sobre algo que lhe afeta diretamente, por intermédio do tema da aula, ao mesmo tempo em que o fez por meio das representações corpóreas que puderam ser verbalizadas e relativizadas. Se, em primeiro momento, o estudante está revoltado com os brancos racistas, depois ele pondera. É como se, ao final, o aluno tivesse dito: “se meus amigos brancos não são racistas é porque nem todo branco é racista”.

Neste cronotopo, as condições hierárquicas entre professor e aluno dentro do espaço escolar estiveram diminuídas, ao mesmo tempo em que foram ampliadas as condições de aprendizagem na interação social, com os vários outros presentes. O corpo preto ganhou visibilidade e foi determinante para a construção de sentidos em relação à temática racial e sobre como a atuação dos poderes que se impõem socialmente (vista pela análise comparativa dos mapas), espacializados no território, podem ser exercidos sobre ele, atuando para lhe conferir a continuidade da vida ou a morte.

⁷ Material disponível em arquivo de pesquisa, no formato de gravação de vídeo.

Considerações Finais

Nestes resultados iniciais, identificamos que, nos dois cronotopos, a base espaçotemporal utilizada permitiu avanços para a aprendizagem de geografia e para a complexidade cognitiva, mesmo em meio aos problemas de exclusão, associados às determinações da produção social, histórica e política que afetam as práticas de ensino. Mas, é possível destacar que o cronotopo do ensino presencial – 2021, demonstrou maior capacidade de inclusão à escola, tanto quantitativamente, com o aumento da frequência, como qualitativamente, pela ampliação das possibilidades de alteridade por meio da presença dos corpos dos vários outros na cena da sala de aula e seus efeitos valorativos no processo de aprendizagem.

Podemos destacar também que o ensino de geografia, em recorrência às categorias de espaço e tempo, além de produzir efeitos positivos para a cognição, apontou para o desenvolvimento do pensamento crítico. Tanto na primeira, quanto na segunda aplicação, os (as) estudantes emitiram juízos com base em extrapolações espaçotemporais em relação aos conteúdos trabalhados, levando em conta as suas próprias vivências e a sua cultura. Neste ponto, a compreensão de novos conhecimentos esteve atrelada a produção de novos sentidos, enunciados a partir da tensão identidade-alteridade, entre um “eu” em resposta a um outro. Tratam-se de produções singulares, definidas pela capacidade de deslocamento espaçotemporal, uma diferença de lugar, ou *exotopia*⁸, que participa ativamente da construção do conhecimento.

Ainda neste sentido, um melhor funcionamento da função cognitiva de orientação espaçotemporal, desenvolvido a partir de atividades intencionadas e processos de mediação, parece ter dado condições de autonomia para o pensamento dos (as) estudantes, desvinculando-o de ações de convencimentos de ordem externa, ou de discursos autoritários. O processo desenvolvido no plano social e escolar, contou e prezou pelos esforços dos sujeitos, que demonstraram passar por modificações internas para alterar seu padrão de pensamento, participando das aulas e realizando as atividades propostas. O desenvolvimento do conhecimento geográfico e da proposta didática teve papel relevante neste processo.

Muito embora, os critérios de mediação feursteinianos visem qualquer área de ensino e, o sucesso desta metodologia já tenha sido comprovado para a aprendizagem, nas aulas de geografia que propomos, eles parecem ter propiciado uma qualidade específica junto à aquisição dos deslocamentos espaçotemporais, que é a da racionalidade crítica.

⁸ O termo faz referência à teoria dialógica bakhtiniana.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Resultados Inaf: Alfabetismo no Brasil*, 2018. Realizadores: Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE; Ação Educativa; IBOPE Inteligência. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMORIM, M. O professor, seu outro e seu corpo – fragmentos de uma experiência no ensino universitário. In: BRAIT, Beth; GONÇALVES, Jean Carlos (Org.). *Bakhtin e as Artes do Corpo*. São Paulo: Hucitec, 2021. p.83-120.

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 393-410.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João editores, 2017.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: editora34, 2018.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mai. 2021.

BRASIL. *Banco Mundial analisa a evolução e os desafios da educação brasileira*. Ministério da Educação. Brasília, DF, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/banco-mundial>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CUNHA, A. R. *A educação era melhor na época da ditadura?* Aos Fatos Lab, 2018. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/educacao-era-melhor-na-epoca-da-ditadura/>. Acesso em 18 nov. 2022.

FEUERSTEIN, R. *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company. Lifelong Learning Division, 1980.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. *FEUERSTEIN e a Construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. Memórias da ditadura. *A educação brasileira antes de 1964*. s/d. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe-2/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

LACOSTE, Y. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra*. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LEFEBVRE, H. *La producción del espacio*. Introducción y traducción de Emílio Martínez Gutiérrez. Colección Entrelíneas. Madrid: Capitán Swing, 2013.

MACHADO, I. A. Narrativa e combinatório dos gêneros prosaicos: a textualização dialógica, *Itinerários*, Araraquara, a. 12, 1998.

RBA. *Governo Temer mira ensino a distância e mais cortes na educação*. Redação, 03 abr. 2018. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/governo-temer-mira-ensino-a-distancia-e-mais-cortes-na-educacao/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

RIVEIRA, C. Escolas particulares têm piora em desempenho na pandemia e matemática é mais afetada, *EXAME*. 16 set. 2022. Disponível em: <https://exame.com/brasil/escolas-particulares-tem-piora-no-ideb-na-pandemia-e-matematica-e-mais-afetada/>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. 4. ed. 4. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SÃO PAULO. [Prefeitura do Município de]. *Caderno de Propostas dos Planos Regionais das Subprefeituras – Perímetros de ação*. Cidade Tiradentes. Subprefeitura Cidade Tiradentes. São Paulo, 2016a. Disponível em: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/PA-CT-.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SÃO PAULO. [Prefeitura do Município de]. *Caderno de Propostas dos Planos Regionais das Subprefeituras – Quadro analítico*. Cidade Tiradentes. Subprefeitura Cidade Tiradentes. São Paulo, 2016b. Disponível em: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/QA-CT.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2021.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA DA ÁFRICA NA LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS DA UFMA

Sávio José Dias Rodrigues
Samara do Nascimento Souza
Matheus Sousa Barros

Introdução

A Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO) iniciou sua primeira turma no ano de 2015. É uma iniciativa pioneira no Brasil, a partir de uma perspectiva na licenciatura interdisciplinar, que avança os debates em torno da aplicação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Ao mesmo tempo, ela assume para si perspectivas do antirracismo e de uma educação que prezam pela autonomia (Neris; Rodrigues; Regis, 2020). A organização do currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP), tem priorizado a afirmação do continente africano na produção do saber, através do combate à negação das populações da diáspora africana (UFMA, 2018).

A licenciatura tem realizado ações na formação de professores(as) colocando em destaque o que podemos chamar de territórios negros, tanto no continente africano, como na sua diáspora, transformando-a em um instrumento na luta antirracista na educação. Assim, partimos de referenciais que tratam do conceito de território negro na geografia, desde Jonathan Marcelino que faz uma análise da inserção das questões étnico-raciais na geografia (Marcelino, 2021) e sua reflexão em torno de uma geografia decolonial que assume a categoria raça como eixo epistemológico (Marcelino, 2018); Raquel Rolnik (2009) que apresenta o conceito pensando ele para além de localizações e situando nas cidades brasileiras; Também o trabalho de Azânia Mahin Romão Nogueira (2018), quando apresenta a trajetória desse conceito na geografia e localizando um problema chave: a raça não é um conceito analítico na geografia hegemônica. Dessa forma, o conceito de território negro assume importância nesse trabalho a medida que: 1) faz parte de um redirecionamento do pensamento da geografia no sentido de abarcar a categoria raça para entender as dinâmicas territoriais; 2) admite a importância da raça para pensar a espacialidade; 3) evidencia territórios silenciados, sejam eles o próprio continente

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

africano, sejam os territórios da diáspora africana.

Os componentes curriculares da Liesafro têm o objetivo de superar a perspectiva eurocêntrica ou de uma história universal, trazendo o continente africano e a sua diáspora como centrais no entendimento do mundo. Assim, não há uma história, geografia, sociologia ou filosofias universais, mas sim, uma ciência com demarcações históricas, espaciais, que são crivadas pelos marcadores de raça, classe, gênero ou sexualidade, que se materializam conceitualmente, temporalmente e espacialmente, produzindo, também, simbolismos.

As experiências em torno do ensino de geografia da África ressaltam a importância da afirmação espacial, com a adjetivação posterior ao nome da disciplina. Essa afirmação/adjetivação se justifica pela própria formação socioterritorial brasileira, ou através do que Rosemberg Ferracini, destaca através das reaproximações atuais entre Brasil e o continente africano, que podem ser “[...] tratadas na disciplina escolar da Geografia pelo viés da política com as ‘políticas territoriais’, da economia via ‘transações econômicas’, e pela cultura com as trocas humanas ‘África’-Brasil” (Ferracini, 2018, p. 04).

O componente curricular da Liesafro Geografia da África, pensando esse curso no contexto do estado do Maranhão, coloca em pauta a questão dos territórios negros, como localização, referência e afirmação. Considerando o estado a partir da sua formação socioterritorial negra e quilombola, conferindo-o características que remetem à cultura, religiosidade, arquitetura, enfim, diversos traços herdados e que persistem em vários territórios quilombolas no estado, sejam em espaços rurais, sejam em espaços urbanos. Ao mesmo tempo que a afirmação do continente africano a partir de sua importância na produção desse território negro transatlântico.

Para esse artigo, realizamos uma revisão bibliográfica no debate acerca da categoria território, aproximando o debate com os denominados territórios negros com autores(as) já citados, buscando a relação raça, território e geografia para refletir acerca do direcionamento da disciplina geografia e buscar novos referenciais no seu ensino que rompam com a tradição eurocentrada.

Também utilizamos os relatos de alunas(os) da LIESAFRO, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a partir do trabalho de campo realizado em Cabo Verde no ano de 2018¹, como parte das atividades interdisciplinares do curso, a partir da disciplina de Geografia da África. Onde, o trabalho foi realizado de maneira interdisciplinar, a partir da vivência por 15 dias com a realidade da cidade de Praia, em Cabo Verde, em que os estudantes puderam realizar trabalhos técnicos, visitas, entrevistas, participação em eventos, rodas de conversa, colóquios, etc.

¹ A viagem de campo em questão foi financiada pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) do Maranhão com acordo de cooperação técnica com a Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, que visou levar 61 (sessenta e uma) pessoas entre professores e estudantes para Cabo Verde.

O texto está dividido em 2 partes, além das considerações finais e introdução, trazendo na primeira parte uma reflexão em torno do conceito de território e a aproximação com o conceito de território negro, situando a categoria raça nesse debate. A segunda parte, refletimos sobre experiências decoloniais no campo da geografia a partir da disciplina Geografia da África em interface aos relatos e experiências vivenciadas pelos estudantes no trabalho de campo. Este que foi um dos ápices da formação em licenciatura de 3 turmas que entraram entre 2015 e 2017 e puderam fazer a viagem.

Território e raça como categoria geográfica

A categoria território pode ser entendida a partir da análise do espaço pelas relações de poder. O conceito de território como espaço delimitado por relações de poder se difundiu amplamente na geografia, sobretudo pelo seu papel protagonista nessa ciência. O debate ampliado em torno dessa disciplina traz à tona questões de identidade e do uso do território, nos instigando a pensar essa categoria para além da própria delimitação, através dos sujeitos envolvidos, das formas de uso e das mediações desse uso, como sua apropriação. Assim, a geografia e sua análise demanda entender conceitos que pairam na interdisciplinaridade.

Rogério Haesbaert (2011) reflete em torno dos significados para o conceito de território, desde a sistematização da disciplina da geografia passando por algumas referências como: malha de gestão; ideia jurídica e de um espaço qualquer, sendo que os debates da disciplina colocam essas ideias organizando o conceito em 4 perspectivas: naturalista, econômica, jurídico-política, integradora e relacional. O autor ao fazer a epistemologia do conceito, traz o contexto de formulação das referências, o que nos leva a uma questão fundamental: o conceito é parte das experiências concretas que a sociedade produz.

Já Milton Santos (1998) analisa o que seria um esquecimento do conceito território, em detrimento dos processos de globalização. Nesse processo, o território foi associado apenas às fronteiras dos Estados-nação. Como ele afirma: “Vivemos com uma noção de território herdada da modernidade incompleta e do seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados” (Santos, 1998, p. 15). Seu argumento passa pela “Dialética do Território”, em que sendo usado, ele é humano. Para ele, o território tem uma parcela técnica da produção, permitindo que as cidades locais ou regionais controlem o território, dando-lhe uma densidade técnica. Os conflitos escalares, juntamente com as técnicas, o avanço das transnacionais e da fluidez das informações dão ao território novas configurações de controle, mudando a fisionomia do conceito que sai de uma característica de homogeneidade para novos contor-

nos. Assim, ele chama a atenção para as verticalidades no controle do território. Para ele, passaríamos de um território de continuidades, do espaço banal, a um território com seleções, controlado verticalmente a partir de demandas de poder, às quais ele atribui, sobremaneira às transnacionais.

Marcelo Lopes de Souza (2008) enriquece o debate ao conceituar território “[...] definido por e partir de relações de poder [...]” como “[...] espaços dotados de significados, espaços vividos e aos quais se associam identidades coletivas bem como os processos de constituição e modificação do território e suas fronteiras visíveis ou invisíveis[...]” (Souza, 2008, p. 81). Notadamente, a perspectiva apresentada pelo autor aponta para uma analogia do território atravessado pelas subjetividades, ligados à formação identitária dos sujeitos formados no território e pelo próprio território. Ele situa vários aspectos para pensar o conceito de território para além de uma visão materialista e objetiva do mesmo, tangenciando aspectos relacionados à classe, raça, sexualidade, gênero, entre outros, os quais dão configurações próprias ao território.

Antônio Carlos Robert de Moraes (2001), fala da possibilidade de uma história do território, em que é essencial compreender a formação territorial de uma sociedade. Nesse sentido, para entender o Brasil, a busca das relações no território entre Brasil, Europa e África é importante. O território seria visto a partir de 3 perspectivas: bélico, jurídico e ideológico. Sendo eles essenciais para entender sua formação.

Essas contribuições nos apontam para o contexto social, de produção de relações de poder em diversas escalas para pensarmos o conceito de território. Nesse sentido, a categoria raça pode ser apresentada como importante mediadora de relações sociais a partir de determinações de poder. Assim, o conceito de território negro passa a ser importante, não como zonas de exclusão, onde determinadas raças não poderiam estar ou ficar, e nem como guetos enquanto um receptáculo onde determinadas populações são jogadas.

O que está sendo denominado de territórios negros parte de uma assimilação recente da geografia de questões referentes à raça, o conceito crivado de significações que se misturam com as demandas de uma sociedade construída nas hierarquizações entre sujeitos, que assumem o papel de dominação e exploração. A conceituação teórica de raça utilizada, nesse contexto, é pautada nas reflexões de Santos (2009) ao enfatizar a raça como construção social e que regula as relações sociais.

Esta ‘raça’, constructo social, princípio de classificação que ordena e regula comportamentos e relações sociais, tem vinculação direta com a Geografia. Afinal, como bem nos aponta Quijano (2007), quando falamos em ‘negros’, remetemos diretamente à ideia de uma comunalidade, se não biológica, de origem histórico-geográfica: África Quando

falamos em ‘brancos’, o mesmo se repete, com a idéia de uma origem que remete a Europa. O mesmo para ‘índios’, associados à América ‘amarelos’, associados à Ásia. Estes referenciais são absolutamente fruto de distorções, são construções artificiais que servem para produzir visões de mundo, visões do outro, orientar e regular comportamentos e relações – e, aqui, estamos mais especificamente falando do padrão de relações raciais brasileiro (Santos, 2009. p. 4).

A raça passa a ser um mediador da produção do território. Assim, as relações de poder baseadas na construção social da raça, em que a distribuição, fluxos, origens da população podem ser bem definidos a partir de questões raciais e onde, a “raça passa a ser, por esta ótica, um conceito geográfico, uma noção que se assenta sobre leituras espaciais” (Santos, 2009, p. 4). Assim, colocá-la como mediadora espacial da produção de territórios possibilita pensar os territórios raciais como subsídio para entender as dinâmicas territoriais da população.

Nesses termos ao pensar na definição conceitual de territórios negros, Nogueira (2018), baseada nas reflexões de Vera Lúcia, enfatiza o território negro para além do filtro de “cor” ou traços negros, caracterizando os territórios negros como marcadores sociais, lidos a partir das:

[...] organizações sociais como Ongs do Movimento Negro, culturais; como escolas de samba, grupos de capoeira, clubes negros, bailes de música negra, rodas de samba e pagode, religiosas, como irmandades negras e terreiros de religião de matriz africana, políticas que vão desde a atuação de partidos, como a Frente Negra, na década de 1950, até a posição de poder destes territórios ocupados por negros, como líderes religiosos, políticos, moradores antigos ou de maior prestígio social, comerciantes, professoras, benzedei-ras e parteiras (Nogueira, 2018. p. 210).

Os territórios ‘não negros’, não se limitam a especificidade da concepção genética, mas sim às manifestações e representações simbólicas construídas a partir e pelo território. O que evidentemente aponta para identidade negra, atribuída aos marcadores sociais incluso no território.

Raquel Rolnik (2007) corrobora em uma compreensão histórica em que os territórios negros agenciados no contexto urbano foram formados sob heranças diaspóricas da comunidade negra escravizada no Brasil, essa população ou era escravizada, liberta ou quilombola, mas que podemos ressaltar que guardavam traços culturais, religiosos, etc. Destacam-se os espaços em que os (as) negros (as) vivenciavam e realizavam seus serviços, como por exemplo, a senzala, espaço que representava o labor dos escravos, pátios que aos poucos foram ocupados pelas liturgias religiosas ligadas a ancestralidade africana, dessa maneira os pátios da senzala “[...] símbolo de segregação e controle, transformou-se em terreiro, lugar de celebração das formas de ligação da comunidade [...]” (ROLNIK, 2007, p. 76).

Nesse sentido, podemos entender que os territórios negros passam a ser desvelados a partir de uma gama de processos políticos e sociais como, por exemplo, a abolição da escravidão que contraditoriamente a libertação formal, não se seguiu com políticas sociais de inclusão dessa população, fazendo com que os(as) negros(as) libertos(as) fossem empurrados(as) para espaços marginalizados e empobrecidos, como subúrbios, favelas, morros etc. Assim, Rolnik destaca que falar de territórios negros é atribuí-lo como “[...] espaço vivido, obra coletiva construída peça a peça por um certo grupo social [...] estamos contando não apenas uma história de exclusão, mas também de construção de singularidade[...].” (Rolnik, 2007, p. 76).

A formação territorial do Estado do Maranhão coloca-o como um território Negro, seja em espaços rurais, seja em espaços urbanos, a partir de diversos processos que se ligam a(os) negros(os) que foram trazidos para o estado, sendo um dos principais portos de recepção dessa população (Carreira, 1967). Isso aponta para uma história negra do território do estado, assim, a grande quantidade de comunidades quilombolas no estado², ligadas a uma história econômica e territorial dá aporte para pensarmos o estado enquanto território negro³.

O quilombo urbano da Liberdade, na capital, São Luís, reconhecido no ano de 2018 pela Fundação de Palmares como o maior quilombo urbano na América Latina, é formado predominantemente por populações negras e quilombolas oriundas da baixada maranhense e municípios como Alcântara (MA). A ocupação do território e a consolidação dos bairros pela comunidade negra, remanescente dos quilombos, se deu por meio da ocupação da margem esquerda do Rio Anil, um dos principais cursos d’água da cidade de São Luís-MA, principalmente em formas de palafitas construídas. Essa ocupação foi motivada, sobretudo, com a implantação do matadouro e da fábrica têxtil em São Luís (MA) em meados de 1940.

Além da importância histórica que o estado assume no período colonial, no qual as rotas comerciais dos escravizados foram consolidadas na capital maranhense (Carreira, 1967; 1972), a releitura da cidade de São Luís, com suas dinâmicas metropolitanas ligadas à ocupação territorial a partir da migração de quilombolas, suas ancestralidades, culturas, identidades passam a fazer parte da produção do território e que coloca a questão racial como mote central para pensarmos São Luís.

Nesse sentido, esses territórios devem ser pensados pelo que Milton Santos (2003) chama atenção para seu uso. O território usado é pensado como uma

² Segundo a Fundação Palmares, são 594 territórios com 800 comunidades quilombolas em todo o Maranhão.

³ É importante dizer que a história quilombola no estado, tem também uma forte ligação com grupos indígenas, assim, muitas comunidades quilombolas guardam sua base de formação a partir de antigos sítios indígenas

interação com atores [atrizes] sociais que favorecem ou negam ações, Segundo Ana Clara Torres, um “diálogo entre mortos e vivos”, que impõe regras ao território, oferecendo interlocução a realização dos desígnios das pessoas. Ele é prenhe das experiências dos que conquistam e sobrevivem ao ambiente (Ribeiro, 2005, p. 12.458). Assim, devemos nos atentar para os agentes envolvidos e suas práticas na produção do território, que podemos trazer aqui a partir: das dinâmicas religiosas, com um grande sincretismo; das dinâmicas culturais, que colocam elementos negros como centrais, assim como a capoeira, o tambor de crioula (Silva, 2020), o bumba meu boi, etc.; da culinária negra (Brussio; Ferreira; Rodrigues; Santos, 2019), dentre outros. Todos dão uma característica peculiar e um entendimento do território maranhense a partir de uma formação socioterritorial negra.

Experiências decoloniais e a geografia da África: pensando territórios negros a partir do ensino de Geografia da África

Giro Descolonial e novas referências na Geografia

Refletimos a partir do tensionamento na geografia para pensar as categorias raça e que direcionam para outros referenciais espaciais, sobretudo, que colocam os territórios negros como centrais no entendimento das dinâmicas espaciais. Assim, desde a afirmação de uma disciplina de Geografia da África, como as experiências dessa disciplina e a repercussão para estudantes que cursaram ela pela LIESAFRO, a partir do trabalho de campo realizado pelo curso em Cabo Verde, país insular, da África ocidental, em 2018, em que utilizamos relatos desses estudantes.

Dois elementos são importantes para se pensar o ensino de geografia da África: O primeiro são as representações realizadas desde o Brasil ao continente africano, com diferentes formas de olhar para esse espaço e que tem diversos marcos importantes. O segundo é um movimento de renovação da matriz de pensamento geográfico que se situa na decolonialidade, e que vem sendo denominado de Giro descolonial. A importância que o Brasil dá ou deu ao continente africano pode ser localizada no tempo a partir de algumas referências: i) A partir da própria diáspora africana em que o país recebeu uma grande quantidade de negros(as) africanos(as) escravizados(as); ii) a partir do direcionamento de projetos geopolíticos, sobretudo, da década de 2000, em que as relações internacionais brasileiras objetivaram um papel protagonista. Nesse sentido, tanto as cooperações que o governo brasileiro fez, que tiveram uma conotação de solidariedade, como a replicação do programa “Estratégia Fome Zero” (Silva, 2015), e as cooperações técnicas por meio da EMBRAPA podem figurar como essenciais; iii) e a

partir de uma ressignificação do continente nas políticas educacionais, sobretudo, no que diz respeito a posicionar o continente africano nas representações construídas a partir da escola, com a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Em torno da análise do continente africano, principalmente, as mudanças na matriz de pensamento e a renovação na geografia representada pelo “giro descolonial”, destacamos a crítica a modernidade e a colonialidade realizada por alguns autores. A ciência pautada na modernidade teve um grande papel na construção de hierarquias sociais. Assim, o racionalismo europeu, com influências do positivismo de Augusto Conte, repercutiu numa necessidade de definição de objetos científicos bem delimitados, com uma ideia de neutralidade científica, associada a busca de teorias gerais para tentar explicar os fenômenos. Tudo o que não se adequava a essa forma de pensar a ciência passou a ser apresentado como atrasado ou sem validade científica, assim, inferior. Devemos atentar que toda forma de conhecimento tem uma base espacial que coloca as demandas de um contexto específico em evidência, o que nos remete a pensar que a própria ciência deve ser pensada a partir dessa base espacial. Ou seja, ela pode ser analisada como parte de uma demanda de uma realidade situada espacialmente e temporalmente, uma demanda da expansão territorial europeia, por exemplo, e de justificação da dominação territorial. Sendo assim, ela é território de um povo, mas também é instrumento territorial deste. A experiência colonial europeia usou da ciência como sendo artifício para domínio territorial.

Cruz (2017) escreve que a experiência colonial não é uma coisa do passado, mas ela permanece. O fim do colonialismo na América Latina não significou o fim da colonialidade. Ela se manifesta em instituições política e acadêmicas, “nas relações de dominação/opressão, em nossas práticas de sociabilidades autoritárias, em nossas memórias, linguagem, imaginário social, em nossas subjetividades e, conseqüentemente, na forma como produzimos conhecimento” (Cruz, 2017, p. 15).

Aníbal Quijano faz uma análise do padrão de poder global capitalista, que busca a partir do conceito de “colonialidade do poder”. Ele entende que o poder se estrutura em relações de dominação e conflito em quatro âmbitos básicos da vida: sexo, trabalho, autoridade e subjetividade e recursos/produtos. Sendo que dois eixos mobilizam a organização do poder capitalista: colonialidade do poder e a modernidade (Quijano, 2002). María Lugones (2020) se soma a Quijano quando traz sua leitura e apresenta a ideia de “sistema moderno-colonial de gênero”, e colocando a necessidade de intersecção entre as chamadas categorias para pensar o mundo.

Doreen Massey (2005), para contra argumentar sobre a ideia de um espaço único, diz que ele deve ser entendido como uma simultaneidade de histórias inacabadas. O espaço é a dimensão da multiplicidade. Esse direcionamento do con-

ceito de espaço passa a fazer parte de um processo renovador da geografia, que traz, por exemplo, categorias novas para se pensar as dinâmicas espaciais, como gênero, sexualidade e raça, sendo entendido como parte do “Giro descolonial”.

Giro Descolonial é definido “[...] como uma forma sintética de nomear uma inflexão epistêmica, ética e política nas ciências sociais latino-americanas que coloca o nosso passado colonial como ponto de partida para pensarmos a especificidade de nossas sociedades” (Cruz, 2017, p. 23). Renato Emerson também faz um apanhado do esforço de descolonização conceitual do capitalismo, trazendo autores como Grosfoguel, assim como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Santiago, Castro-Gómez, entre outros. Nesse sentido, ele localiza no primeiro a proposta de um “giro descolonial” do pensamento:

[...] a idéia de que o eurocentramento do mundo se dá através da imposição de uma relação de dominação batizada de “colonialidade” (do poder, do saber e do ser). Segundo esta, a modernidade se estabelece como padrão universal juntamente com uma contra-face, a colonialidade – que, diferente de colonização, a qual implica a existência de uma administração colonial.

Ele continua definindo a colonialidade, a partir de “[...] um padrão de poder que articula diversas dimensões da existência social” (Santos, 2009, p. 8). Assim, elementos como trabalho, subjetividade, autoridade, sexualidade, cultura, identidade, entre outras, são dimensões constituintes das experiências sociais de indivíduos e grupos. Ao mesmo tempo, fazem parte de um conjunto de relações de poder.

Geografia da África enquanto novo referencial espacial

Podemos dizer que a geografia se reposiciona a partir de tensionamentos, que apontam para o giro descolonial e as referências nos movimentos feministas, negro e LGBTQI+, etc.. Assim, em torno do movimento negro da luta por uma educação antirracista tem-se a lei 10.639/03 como marco importante. Santos (2009) diz que ela é conquista do movimento negro diante das desigualdades construídas historicamente na sociedade brasileira. Assim, o objetivo da lei é: “reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação” (Santos, 2009 p. 2). Sendo assim, a geografia que se transforma, reposiciona colocando as relações étnico raciais, como parte do entendimento das categorias chave (Espaço, Lugar, Paisagem, Região, Território, Escala), ao mesmo tempo que o trabalho da disciplina é no sentido de transformar os referenciais espaciais. Assim, ele diz: “Nesta compreensão, conhecer as configurações espaciais do mundo em que vivemos nos serve para identificar posições espaciais que são econômicas, sociais e políticas” (Santos, 2009. p. 3).

Estas posições espaciais podem ser localizadas em torno de representações, das referências espaciais e que colocam os territórios negros como novo suporte da geografia. Desde o Maranhão até o continente africano, estes podem ser lidos pela ótica do conceito Território Negro. Essa posição espacial pode ser localizada na fala de estudantes que fizeram o trabalho de campo em Cabo Verde. O trabalho aconteceu no mês de Novembro de 2018 e foi realizado no âmbito da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em convênio com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA) e a Universidade de Cabo Verde (UNICv). Participaram desse trabalho 61 integrantes, dentre eles docentes e discentes da Licenciatura e técnicos (as) da SEDUC, que realizaram diversas atividades na cidade de Praia, capital de Cabo Verde.

Cabo verde foi escolhido pela sua relevância na formação territorial do Estado do Maranhão, lugar de oferta da Licenciatura. Essa relevância tem a ver com o transporte de pessoas que foram escravizadas, sobretudo, na costa ocidental do continente africano, e levados para os portos do Rio de Janeiro, Recife, Salvador e São Luís. Sendo que São Luís-MA se tornou um dos principais lugares de recebimento, para alimentar com mão de obra forçada a produção agrícola no estado durante séculos XVII, XVIII e XIX.

A ida de discentes, como parte da formação inicial na Licenciatura teve importantes repercussões para alunas(os), dentre elas, conhecer uma realidade específica que é apresentada sempre como uma generalidade, caso do continente e da especificidade que é Cabo Verde. Uma estudante fala assim: “A relação que poderia destacar entre o aprendizado nas disciplinas do curso e o Trabalho de Campo realizado em Cabo Verde foi de veracidade”, em que, segundo a estudante: “[...] o que nos foi relatado nas disciplinas acerca de África tivemos a oportunidade de comprovar [...]” (Estudante A, mulher, 2019.)

Foi possível observar o mercado informal na cidade de Praia e a presença marcante de mulheres nessa atividade. Essa paisagem faz parte de uma outra perspectiva do olhar sobre o continente africano, que coloca realidades peculiares e específicas, mas ao mesmo tempo traz o tensionamento para esses(as) estudantes de que ali se trata de um pequeno recorte do continente.

No mesmo sentido de conhecer configurações espaciais, outra estudante coloca: “Podemos observar e aprender também sobre a cultura caboverdiana por meio da observação das pessoas nos ambientes e da interação com caboverdianos [...]” (Estudante 2, mulher, 2019), isso colocou a estudante, junto com o grupo, vivenciando os cotidianos do lugar.

A História e a Geografia assumem importantes lugares nesse sentido. A partir delas podemos apreender a naturalização de uma narrativa universal, em que Europa aparece como única para se pensar o mundo, o que é base do

próprio eurocentrismo. As narrativas apontam, por exemplo, para apenas uma história das colônias a partir das chamadas descobertas. Renato Emerson afirma que “A partir dela, os elementos constituintes do mundo atual – como o capitalismo, a globalização, a ciência – são únicos e têm sua gênese na Europa (Santos, 2009. p. 7).

Os relatos de estudantes apontam para uma ruptura a partir das disciplinas na Liesafro e para o trabalho de campo: “as experiências vivenciadas em Cabo Verde foram essenciais para o processo de desconstrução de estereótipos sobre a África mais precisamente a contexto caboverdiano” (Estudante 3, homem, 2019). Ou ainda:

Em Cabo Verde, as pessoas que conheci são trabalhadoras, estudam, vão em busca de seus ideais, estão num processo de reconhecimento de sua negritude e ajudando outros nesse processo. Em relação à situação de pobreza extrema e doenças – fatos que a mídia brasileira faz questão de relacionar à África – não tive conhecimento de pessoas nessa situação enquanto estive lá (Estudante 4, mulher, 2019).

Obviamente, essa última parte não quer dizer de uma inexistência da pobreza, mas, apenas, de uma não totalidade da população, representação tida como única do continente. A estudante assim ressalta: “No curso, tenho aprendido muitas coisas, mas principalmente a não ver o continente africano com um olhar romantizado e piedoso”.

Outro(a) estudante entrevistado(a) assim coloca:

Entre tantos momentos, creio que o aspecto fundamental é ter uma mudança de pensamento com relação ao que é África, desconstruir conceitos de uma África apenas pobre e precarizada. Sendo assim, vi um país que fala muitas línguas, com possibilidades de crescimento. Claro que um país altamente conservador mais que busca ampliar seus conhecimentos (Estudante 5, Mulher, 2019).

Aqui podemos visualizar o importante papel que uma licenciatura, com sua dinâmica e seu conjunto de disciplinas, pautada numa outra forma de representação do continente africano tem na formação do olhar do(a) licenciado(a). Uma estudante assim se refere à formação da licenciatura “A teoria acerca do continente africano já nos traz um conhecimento rico e bem mais esmiuçado sobre a realidade de África, muito distante da forma simplista ensinada na escola” (Estudante 6, Mulher, 2019). Nesse sentido, uma teoria que não coloca a racionalidade enquanto universal e universalizante, mas que pensa outras formas de apreender a realidade.

Nesse sentido, podemos pensar a partir de um território transatlântico, onde este se mantém a partir de diversos elementos de integração, que vai para além da cor da pele, mas avança no que chamamos atenção lá atrás em

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

torno da raça enquanto construção social. Assim, nossa consideração de que o Maranhão enquanto território negro a partir das características de formação territorial é remetida aqui de duas maneiras: 1) o próprio reconhecimento dessa formação territorial; 2) reconhecer as ancestralidades que fazem parte de uma outra geografia do povo negro maranhense, a partir das identidades. Dessa maneira, há um reconhecimento que pode ser muito bem refletido nos relatos, que mesclam as rupturas que as disciplinas favoreceram, mas também um reconhecimento de um território negro transatlântico. Um estudante traz o seu relato sobre a relação do Brasil com o continente a partir do aprendizado em torno da diáspora africana:

A principal contribuição verifica-se na comprovação, em definitivo, de que os povos africanos são de fato formadores da nossa história. Isto ficou claro na visita a Ribeira Grande (primeira capital de Cabo Verde) de onde partiram quase a totalidade dos povos escravizados que chegaram ao Brasil (Estudante 6, Homem, 2019).

A partir desses relatos, reposicionar o continente numa outra perspectiva é importante, ele faz parte do que é o Brasil atualmente, no que Rafael Sanzio dos Anjos (2009) chama de “A África brasileira” ou os chamando de territórios negros.

Considerações Finais

Esse artigo teve como objetivo trazer uma reflexão em torno do ensino de Geografia da África a partir da experiência da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO), da UFMA, em que essa disciplina é ensinada, e que teve como marco o trabalho de campo realizado por estudantes, professores(as) em Cabo Verde, país insular da costa ocidental africana.

O conceito de território negro não se restringe a localização, mas sim, a uma produção oriunda da vivência de um grupo e de uma população. Nesse sentido a ideia de raça como construção social se liga para pensarmos o que seriam esses territórios no Brasil, trazendo a produção da vida de um grupo como mote para a diferenciação de um tipo de território.

Pensar a disciplina de Geografia da África é reconhecer esses territórios, mas também afirmar a importância de coloca-los na pauta do ensino de geografia, sendo parte de um redimensionamento dos referenciais que a ciência tem construído, sendo tensionada por novas demandas sociais.

Os relatos de estudantes apontam para um território negro, com traços

de uma África brasileira, numa relação transatlântica com o continente africano. Origem socioterritorial, ancestralidade, até elementos da cultura, como culinária, danças ou religiosidades podem ser elencadas, sendo referidos pelos estudantes como importantes no sentido de desconstrução de estigmas espaciais e que podem ser rumos para uma nova leitura do continente.

O Ensino de Geografia da África na LIESAFRO tem contribuído para romper com estereótipos nas representações, avançando sobre reposicionar o continente africano a partir de outras referências espaciais, que não adotam o eurocentrismo como ponto de partida. Assim, a história da África começa antes da colonização e o espaço africano não depende de conceitos espaciais demarcados em outros lugares. Dessa maneira, fazendo com que as peculiaridades do continente sejam importantes por si e no mundo. Assim, a importância do ensino dessa disciplina como possibilidade de uma educação antirracista. Isso ganha mais vulto quando posicionamos e localizamos a Liesafro, num dos estados mais negros da federação, como uma história encrustada da história negra, quilombola e indígena. Assim, o ensino de uma geografia com uma referência que direciona para o continente africano é trazer a própria história de formação territorial dessa população.

Referências

- ANJOS, R.S.A. A África Brasileira população e territorialidade. *Acervo*. Rio de Janeiro. n° 22. n° 2. p- 147-174. Jul-Dez. 2009.
- BRUSSIO, J. C., FERREIRA, D. L., RODRIGUES, E. M., & SANTOS, M. de J. F. A culinária do Quilombo Saco das Almas: perdas e danos do patrimônio cultural quilombola. *Kwanissa: Revista de Estudos Africanos E Afro-Brasileiros*, 2(3), 2019. Disponível em: <http://periodicoeletronico.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/10306>; Acesso em: 20/07/2022
- CARREIRA, Antonio. Cabo Verde e Guiné e a Companhia do Grão-Pará e Maranhão (um documento inédito para sua história). *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa*. V. XXII – Jul.-Out., N. 87-88, 1967.
- CARREIRA, Antonio. *Cabo Verde: formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460-1878)*. Lisboa: S/D, 1972.
- DOREEN, M. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 2005.
- FERRACINI, Rosemberg Lopes. A velha roupa colorida: Brasil e África na Geografia Escolar. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, Vol. 22, 2018.
- LANDER, Edgardo (Org.) *Eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- LUGONES, Mara. Colonialidade e gênero. HOLANDA, Heloisa Buarque. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

MARCELINO, Jonathan da Silva. A narrativa racial no pensamento geográfico: notas para um debate. *Revista eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Três Lagoas*, V. 1, Nº 34, 2021.

MARCELINO, Jonathan da Silva. Por uma Geografia Gecolonial – as dimensões epistêmicas da raça e do racismo no pensamento geográfico. *COPENE: Congresso Brasileiros de Pesquisadores Negros*. Uberlândia, Outubro de 2018.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. *Bases da formação territorial do Brasil*. Geógrafos, Vitória, no 2, jun. 2001

NERIS, C. S. C ; RODRIGUES, S. J. D ; RÉGIS, K. E. O global e o local na construção de uma educação emancipatória para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. *Práxis Educacional* (online), v. 16, p. 91, 2020.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. A construção conceitual e espacial dos territórios negros no Bbrasil. *Revista de Geografia* (Recife) V. 35, No. 1 (especial), 2018.

NOGUEIRA. A.M.R. A construção conceitual e espacial dos territórios negros no Brasil. *Revista de Geografia* (Recife). 35. N (especial). 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, Año 4, Números 7 e 8, Septiembre-Abril, 2002.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Território usado e humanismo concreto: o mercado socialmente necessário. *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005*, Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Ordenamientoterritorial/41.pdf>; Acesso em: 18/11/2022

ROLNIK. R. Territórios Negros nas cidades Brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: SANTOS. R.E (Org.) *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na Geografia do Brasil*. Editora Autêntica. 2007.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: SANTOS, Renato E. dos. (Org.) *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009.

SANTOS, Milton. “O retorno do território”. In: Santos, Milton; Silveira, Maria Laura e Souza, Maria Adélia (Org.) *Território – Globalização e Fragmentação*. São Paulo, Hucitec/Anpur, 1998

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção*. 3ª Edição. São Paulo: Edusp, 2003.

SANTOS, R. E. Refletindo sobre a Lei 10.639: Possibilidades e necessidades do ensino de Geografia a partir de um tensionamento do movimento negro. *EGAL*. 2009.

SILVA, J. P. da. O tambor pra nós negros é uma segurança de vida: o tambor de crioula como instrumento de luta e resistência do Território Quilombola Santa Rosa dos Pretos. *Kwanissa*. Revista De Estudos Africanos E Afro-Brasileiros, 2(4), 2020. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/9742>; Acesso em: 20/07/2022

SILVA, José de Ribamar Sá. A experiência do Brasil no combate à fome e a

proposição do PAA África. In: *Jornada de pós-graduação em Políticas Públicas*, 7., 2015, São Luís. Disponível em:. Acesso em: 2 set 2018.

SOUZA. M. L. *Fobópole*: O medo generalizado e a militarização da questão urbana. Rio de Janeiro. Editora Bertrand. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros. *Projeto Político Pedagógico*. São Luís-MA. 2018.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

A ABORDAGEM DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM TERESINA, PIAUÍ

Winnie Sara Rodrigues dos Santos
Waldirene Alves Lopes da Silva

Introdução

A referida pesquisa pontua algumas questões em torno das abordagens sobre os movimentos sociais do campo nos livros didáticos de Geografia, diante de que o livro didático é o instrumento pedagógico mais utilizado no processo ensino-aprendizagem fazendo parte da história e da cultura da sociedade. Assumido assim, uma posição de destaque no tocante a sua atuação como mediador do conhecimento entre os professores e os alunos, apesar de existir discussão e críticas em detrimento da sua qualidade e eficiência, ele segue sendo muito utilizado principalmente em escolas de ensino básico de rede pública que não possuem uma estrutura que permita a utilização de outros recursos pedagógicos.

Nesse contexto desperta, nesta pesquisadora, a idéia de estudar como são abordados os conteúdos referentes aos movimentos sociais do campo. O interesse nessa temática se consolidou, a partir da participação no 8º curso Nacional de pedagogia do MST onde pude conviver e entender sobre o movimento e a sua importância na dinâmica na construção social e, também, em decorrência da experiência adquirida no Estágio Curricular Supervisionado I e II, tive acesso aos livros didáticos podendo perceber que a coleção usada na escola, não abrangia a temática dos movimentos sociais tema ou mostrava-se de forma vaga e fica incompleta.

Diante do exposto, o problema que orientou essa pesquisa sintetiza-se no tocante a: Como são abordados os temas relacionados aos movimentos sociais do campo nos livros didáticos de Geografia na educação básica em Teresina? E qual a importância do estudo dos movimentos sociais do campo para este segmento em formação?

A partir desses questionamentos, torna-se relevante uma reflexão sobre as dinâmicas do uso dos livros didáticos e de que forma suas temáticas são abordadas, dessa maneira definimos como objetivo geral dessa pesquisa: analisar a abordagem dispensada ao conteúdo referente aos movimentos sociais do cam-

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

po nos livros didáticos de Geografia utilizados na educação básica de Teresina. Como objetivos específicos: verificar as recomendações do PCN e da BNCC de Geografia em relação ao uso do livro didático; detectar como temas relacionados aos movimentos sociais aparecem em tais livros e discutir o uso e relevância dos temas no âmbito dos livros didáticos.

A metodologia desenvolvida para atingir e obter os resultados a respeito da problematização apresentada nessa pesquisa levou a uma pesquisa documental inicialmente sobre: os movimentos sociais do campo, os livros didáticos de Geografia e ensino de Geografia através de uma pesquisa explicativa, com a finalidade de compreender e investigar como é abordado nos livros didáticos de geografia o conteúdo referente aos movimentos sociais do campo, de forma que esse estudo se classifica como análise documental. A pesquisa se configura ainda, como qualitativa já que visa os dados contidos nos livros didáticos de ensino fundamental anos finais e ensino médio.

Estudo documental e aquele em que os documentos podem ser dos mais variados tipos, escritos ou não, os quais incluem diários, documentos de entidades públicas e privadas, gravações, correspondências, fotografias, filmes, mapas, etc. (GIL, 2008). E as pesquisas documentais se baseiam diretamente na análise das fontes e materiais científicos, podendo ser impressos, editados, como por exemplo livros, teses, artigos., periódicos. (Gil, 2008) e segundo Cechinel, Fontana, Giustina, Pereira e Prado (2016):

Por fim, a pesquisa documental é um procedimento metodológico praticamente decisivo para algumas áreas, como humanas e sociais. Em muitas pesquisas, os documentos são a única fonte de informação, assim como este tipo de pesquisa também pode ser utilizado de forma associada ou complementar com outros procedimentos metodológicos. (Cechinel; Fintana; Giustina; Pereira; Prado, 2016, p. 7)

A pesquisa bibliográfica é fundamentada em teóricos que tem importância na construção conceitual que serão apresentadas nesse projeto, e será necessário fontes complementares como livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos, documentos, como base teórica fundante temos: Almeida (1992), Arroyo (2007), Castrogiovanni (2000), Fernandes (2000,2006), Lajolo (1996), Vendramini (2007) e Vesentini (2007), entre outros.

O presente trabalho se classifica a partir do método análise documental em decorrência do objeto de pesquisar ser os livros didáticos de Geografia, a pesquisa de análise documental é importante pois vai permitir uma contextualização da história e cultural do objeto de estudo, esse estudo permite acrescentar uma dimensão temporal, e contribuem para uma maior observação de interações entre grupos sociais, conceitos, conhecimentos, praticas, e outros. (Cellard, 2008)

Em decorrência de que na pesquisa será utilizado idéias e conceitos de ou-

tros pesquisadores, professores e autores que estejam análogos e de acordo com os objetivos e conceitos e desse modo se construir uma análise científica sobre o objeto de estudo que a pesquisa busca investigar.

Esta proposta metodológica dialoga diretamente com a dinâmica dos movimentos sociais do campo que enfrentam desde a sua fundação, um processo de lutas por terra, por acesso a cidadania, educação, saúde e por dignidade e qualidade de vida, e nessa conjuntura de lutas, ocorrem muitos conflitos no campo isso influência em toda a vivência da sociedade o que aponta para a importância de que toda a população seja ela do campo ou da cidade tenha acesso a informações corretas e possam analisar de forma crítica a trajetória dos movimentos sociais do campo e os demais temas que compõem sua realidade e da sociedade brasileira em geral como a concentração de terras no Brasil.

E por fim, a conclusão onde sintetizamos análises referentes ao uso e importância do livro didático de Geografia bem como sobre a forma que se aborda nesses instrumentos pedagógicos a temática dos movimentos sociais do campo.

Panorama do livro didático

O livro didático tem alcançado uma posição de destaque nas pesquisas no âmbito educacional devido a ser o instrumento mais utilizado na rede pública de ensino no Brasil, de acordo com Teive (2015) eles detêm uma série de formatos, conteúdos, características, particularidades e ocupam uma posição favorecida em sala de aula desde a origem dos sistemas nacionais de educação no início do século XIX.

Por ser considerado o instrumento mais utilizado em sala de aula o quadro a seguir apresenta Dados sobre a quantidade de escola e alunos que receberam o livro didático no ano de 2020 no Brasil, esses milhões de livros didáticos embasam a ideia de que ele é uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem do aluno que pode estar em uma situação de vulnerabilidade e aquele ser seu único instrumento e condutor de informações.

Para conceber o livro didático como objeto de estudo é necessário que seja entendidas e problematizadas as relações que o construíram, assim como todos os envolvidos na sua produção e uso, assim como Silva (2013) afirma:

Perceber as concepções elaboradas em diferentes períodos da trajetória deste material didático permite dimensionar a complexidade e diversidade deste objeto. Assim, tomar o Livro Didático como objeto para estudo requer problematizar as relações que produziram e permitiram seu aparecimento em um dado momento histórico, relacionando não apenas as políticas educacionais, mas as articulações entre os diversos envolvidos na produção, circulação e uso destes

materiais didáticos (SILVA, 2013, p. 66).

A historicidade do livro didático no Brasil tem início no ano de 1929 com a constituição do Instituto Nacional do Livro (INL), que contribuiu para os processos e produção de livros didáticos, de acordo com Pinheiro, Echalar e Queiroz (2021):

Anos depois, foi assinado o Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938 (BRASIL, 1939), que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), anunciando a primeira política de controle, produção e circulação de LD no país. Ademais, nesse decreto-lei, encontra-se a primeira definição do que deve ser um LD no contexto das políticas públicas. Esse deveria ser organizado na forma de compêndios – livros que exibiam, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas presentes nos programas escolares. (Pinheiro; Echalar; Queiroz, 2021, p. 5).

De acordo com Ferrari e Silva (2016) após um período sem avanços consideráveis, no ano de 1966 um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) a partir desse acordo foi criado a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) que permitiu a distribuição de 51 milhões de livros na marca de três anos, no ano de 1970 com o apoio e recursos do INL o MEC implementou o conhecido sistema de coedição de livros em parceria com editoriais brasileiras e foi instituído em 1971 o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) que vai administrar os recursos financeiros do COLTED, ainda no ano de 1971 foi desfeito o acordo do MEC com o USAID, em 1976 ocorre a extinção do INL, e a Fundação Nacional do material Escolar (FENAME) e quem fica à frente da execução do programa do Livro Didático, no entanto, ocorria uma escassez de recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nessa época muitas escolas não recebiam esses materiais didáticos.

No ano de 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e o processo de avaliação desses livros foi articulado em 1994 e tendo início em 1996 esse processo avaliativo e em decorrência foi publicado a primeira edição do Guia de Livros didáticos (1ª a 4ª série), nos anos 2000 ocorreram muitos avanços pois foram distribuídos nas escolas exemplares de dicionários, matérias em libras e braile, Atlas geográficos, em 2004 foi distribuído pela primeira vez no Nordeste e Norte no Brasil nas escolas de ensino médio livros de português e matemática e em 2005 foi distribuído para todas as regiões do Brasil, entretanto essa distribuição só foi integralizada no País em 2008 e sendo repostos no ano seguinte 2009, e isso gerou um avanço em relação a esses recursos nas escolas (Ferrari; Silva, 2016).

O PNLD atualmente propõe que os livros didáticos contenham requisitos básicos para eu sejam aprovados e sempre buscam uma aprimoração na sua ava-

liação, e todo um processo de construção desse material. No processo de ensino-aprendizagem da educação básica são inúmeros recursos didáticos que podem ser utilizados em sala de aula para a construção e instrução de conhecimentos. O mais popular e utilizado é o livro didático e do seu uso frequente resultam em diversos questionamentos que surgem no âmbito da própria elaboração e conteúdos presentes no mesmo. (PNLD, 2017)

Dessa maneira compete ao professor verificar se o livro está adequado a realidade e o cotidiano do aluno para que não ocorra uma alienação e reprodução inadequada de conceitos e conteúdo que podem de alguma maneira compactuar com as desigualdades sociais em que estamos inseridos, segundo Libâneo (1994, p. 13.) “Há uma distinção dos conteúdos de ensino para 3 diferentes grupos sociais: para uns, esses conteúdos reforçam os privilégios, para outros fortalecem os espíritos de submissão e conformismo”.

O livro didático de Geografia deve compreender se existe uma relação desse conteúdo com o cotidiano e as vivências dos alunos e o meio espacial em que ele faz parte como afirma Libâneo (1994):

Não basta a seleção e organização lógica dos conteúdos para transmiti-los. Antes, os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativa e conscientemente (Libâneo, 1994, p.128).

No entanto, é importante ressaltar que o livro didático não é capaz de deter todo conhecimento, e de fato precisa acontecer diálogos sobre os pontos positivos e negativos dos conteúdos presentes nos livros e de que maneira eles são concebidos e trabalhados em sala de aula. O enfoque sobre a questão se apenas o livro didático é suficiente e abrangente em todos os conteúdos, como afirmam Tavares e Cunha (2011):

Entre os recursos usados pelo docente de geografia está o livro didático, como análise referencial do trabalho em questão, instrumento este essencial, senão indispensável, pelo menos necessário como complemento às atividades didático-pedagógicas, devendo ser utilizado apenas como um dos recursos entre os que já foram citados. Ao nos depararmos com um livro didático devemos nos perguntar, até que ponto o mesmo é suficiente para a apreensão dos conteúdos pelos alunos? Alguns livros didáticos trazem em sua essência os interesses da classe dominante, logo mascarando a real situação em que estamos vivendo tão quanto a realidade vivenciada pelos alunos.

Desta forma, cabe ao professor a tarefa de desvendar as contradições que estão presentes em cada conteúdo trabalhado no livro. Esta tarefa é um tanto complexa, árdua e difícil, pois o professor muitas vezes, é refém do livro

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

didático, submetido a um processo de alienação e por isso, reproduzem em sala de aula, as desigualdades existentes na sociedade (Tavares; Cunha, 2011, p. 2).

A geografia e as demais disciplinas vêm enfrentando diversas dificuldades na sua sistematização do processo de ensino, e isso decorre da metodologia utilizada no sistema educacional que por muitas vezes é restrita, sendo o livro um dos poucos instrumentos de informação e pesquisa utilizado em sala de aula, independente das tecnologias e das inovações educacionais o livro ainda se mantém no topo da hierarquia do sistema educacional brasileiro.

Apesar das críticas, o livro didático ainda assume uma importância relativamente superior a qualquer outros instrumentos educacionais e em sala de aula é quem dita a rotina educacional, embora tenha seus pontos negativos é inegável que desempenha um papel importante no ensino-aprendizagem e já é tradição no âmbito educacional brasileiro.

O livro tem sua importância e combinado com outros instrumentos é uma poderosa ferramenta do saber, “Apesar das críticas, dos limites que o livro didático impõe ao processo de ensino e aprendizagem, acreditamos ser preferível o aluno ter em mãos um livro de geografia a não ter nenhum.” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 200, p. 343-344).

Segundo Castrogiovanni e Goulart (1988):

O livro deve oportunizar a reformulação de idéias e conceitos anteriormente empregados, inclusive do próprio texto. Isto significa que a leitura do mesmo á luza da realidade, interpretando cada colocação, a partir do seu cotidiano, permitindo que professor e aluno utilizem suas vivências e experiências no sentido de contribuir para o entendimento da Geografia como ciência transformadora, assim como possibilitando uma imediata utilização e valorização deste campo de conhecimento. (Castrogiovanni; Goulart, 1988, p. 19).

Toda a questão no âmbito da suficiência e da relevância do livro didático abrange todo o ensino de Geografia, levantando a discussão sobre qual livro adotar, qual o melhor livro, mas deve ser ressaltado que o livro perfeito não existe, e isso fica a critério do professor a utilização de outros recursos que supram essas deficiências, como apontam Castrogiovanni e Goulart (1988):

Cabe salientar que um livro didático perfeito, onde todos os aspectos mencionados estejam de acordo com as maiores exigências, não existe. Portanto, é fundamental ao professor buscar outros recursos para suprir tais deficiências.

É importante frisar que o trabalho desenvolvido nos cursos de licenciatura em Geografia é fundamental para que a questão do livro didático deixe de ser uma questão e passe a ter soluções. (Castrogiovanni; Goulart, 1988, p. 20).

O livro didático tem muita força na educação brasileira que independentemente da escolha dos professores ele é utilizado, e uma questão cultural e indissociável de um bom processo de ensino-aprendizagem, essa afirmação passa de pai pra filho, e tem toda uma tradição com o uso do livro didático, outros recursos usados de maneira isoladas não são bem aceitas e por muitas vezes questionadas se atingem de fato o objetivo educativo, atividades lúdicas, de campo sem o uso do livro não são muitos creditadas e consideradas proveitosas, como afirma Silva (1996)

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador.

Não é à toa que a imagem estilizada do professor o apresenta com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis.

E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro “didático”: comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende. (Silva, 1996, p. 8)

As discussões acerca do uso do livro didático e como ele aborda seus temas e conteúdos devem ser relacionadas com o cenário atual em que o livro foi adotado, sendo relevante que sejam feitos recortes, explanando todas as causas importantes e que estejam em relevância. De acordo com Vitiello (2017):

Aprender e ensinar Geografia, em um mundo cada vez mais dinâmico e completo, impõe novos e grandes desafios. Um deles se encontra na necessidade de analisar como os diversos temas, conteúdos e conceitos fundamentais para o entendimento de fatos, fenômenos e características do espaço geográfico são tratados no atual momento histórico. (Vitiello, 2017, p. 21).

Essa padronização dos livros didáticos acaba que se tornando um entrave, pois tende a possuir uma linguagem mais simplificada e que impede uma reflexão mais elaborada por esses alunos ou leitores.

Livro didático de Geografia

No século XIX se iniciou a distribuição dos livros didáticos, que decorre de uma infinidades de transformações e mudanças percebidas no país, por inter-

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

médio da chegada da família real portuguesa e da corte, de acordo com Bittencourt (1993) no ano de 1808 é criada a Impressão Régia, que era um órgão que tinha por um de seus objetivos o trabalho de impressão de matérias usados para fins educacionais nesse contexto no ano de 1817 foi publicada a obra *Corografia Brasileira* escrita por Manuel Aires de Casal, que foi considerado o primeiro livro de Geografia no Brasil com a finalidade didática (Vlach, 2007).

O ensino da Geografia se torna complexo a partir da conjuntura dinâmica em que vivemos no mundo e isso gera um certo desafio na sistematização dos conteúdos que fazem parte do livro didático e os currículos, desencadeiam uma realidade onde pode ocorrer uma sobrevalorização de temas em detrimento a outros tudo por cauda da intencionalidade dos diferentes atores que compõem o processo de escolha dos conteúdos dos livros, assim como afirma Vitiello (2017):

Para cumprir essa meta, faz-se necessário promover recortes, nos quais diferentes atores exprimem suas intencionalidades, sobrelevando alguns temas e subjazendo outros. Esse recorte pode ser entendido, inicialmente, por meio de uma análise do currículo dessa disciplina, cuja determinação configura um exercício de poder. (Vitiello, 2017, p. 21)

De acordo com Vitiello (2017) o livro didático assume um importante papel na consolidação da ideia de Estado nacional brasileiro no século XIX, com o intuito de propagar valores patrióticos e nacionalistas além de valorizar a imposição hegemônica do idioma, na conjuntura brasileira os primeiros autores de livros didáticos no período imperial faziam parte da elite intelectual que tinha relação com a política educacional do próprio Estado e, para além disso, uma grande parte desses autores tiveram sua formação na Escola Militar (1810), no Colégio Pedro II (1837) e no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) e todos localizados no Rio de Janeiro.

O conhecimento geográfico educacional teve um destaque e ocupou um lugar privilegiado na educação brasileira, pois nas décadas de 1930 e 1940 a geografia buscava nos seus ensinamentos incentivar a valorização da ideia de identidade nacional do patriotismo. Vitiello (2017) afirma que os livros didáticos de Geografia após a década de 1930 teve três fases de evolução: a clássica que se dividia em três partes sendo elas a “A base física”, “A base humana” e a “Vida econômica”, a fase transitória onde a paisagem não vai mais ser um elemento de agregação e, fotos e mapas não detêm mais uma interação didática. A formação vai dar lugar à informação. Já na fase inovadora vão surgir obras com uma diversidade de orientações intelectuais e com pluralidade de modelos didáticos.

Albuquerque (2011) afirma que os primeiros livros didáticos que foram utilizados e distribuídos no Brasil, em sua maior parte eram de publicações do exterior e por conta dessa conjuntura não continham muitos conteúdos relacionados ao Brasil em específico, era uma geografia mais matemática, cosmográfica

e corográfica, os temas partiam de uma visão eurocêntrica e buscavam explicar nomes de países, cidades, climas montanhas, rios, uma geografia física. “No que diz respeito aos métodos de ensino e aprendizagem difundidos pelos livros didáticos, havia uma acentuada valorização da memória como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem” (Albuquerque, 2011, p. 30). O ensino de geografia era baseado na descrição e em uma realidade distante do aluno por conta de os livros serem estrangeiros.

Nonato e Silva (2021) ressalta que após a proclamação da república no ano de 1889 se iniciou uma fase que foi marcada por transformações políticas, sociais, educacionais, e ocorre uma validação da educação e ciências como um veículo ideológico, o ensino de Geografia fica marcado por diversas reformas educacionais entre os anos de 1891 a 1915, que foi disseminando uma ampliação do acesso à educação e aos livros didáticos de Geografia, o uso de mapas e globos enriqueciam o processo de ensino-aprendizagem.

Em 1925 Delgado de Carvalho que exercia a profissão de professor pública a obra *Methodologia do Ensino Geográfico: Introdução aos estudos de Geografia Moderna*, e essa obra apresentava estudos referentes a uma superação da Geografia descritiva nomenclaturista. Segundo Azambuja (2014):

No período de vigência da Lei n. 5.692/71, é quando ocorre a política de implantação dos Estudos Sociais no ensino de 1º grau, fato que também contribuiu para a condensação dos conteúdos relacionados com as disciplinas de História e de Geografia. Na proposta de conteúdo de Geografia no que se refere à Geografia do Brasil Geral e Regional, constata-se uma continuidade do estudo da terra, do homem e da economia. No entanto, muda a qualidade de apresentação dos textos e das proposições de atividades. Os autores dos livros didáticos buscam elaborar um texto mais direto e simplificado e, em alguns casos, são também mais superficiais. Outra mudança está na forma do trabalho escolar. Passam a ser utilizadas técnicas de estudos dirigidos e ou exercícios apresentados em cadernos (descartáveis) para uso dos alunos e a oferta de livros didáticos acontece com maior diversidade de títulos, autores e editoras. (Azambuja, 2014, p. 21)

Segundo Azambuja (2014), na década de 1990 não acontecem muitas transformações nos modelos de análise Geográfica, ocorreram apenas poucos manuais didáticos com textos não apenas informativos mas que interpretassem os movimentos socioespaciais, texto com uma abordagem que mais se assemelhava ao Brasil e contendo suas contradições sociais, problemas socioambientais, problemas urbanos, temas relacionados a periferias, subdesenvolvimento, ou seja, novos temas que condiziam com a realidade explicitados nos livros didáticos.

Somente ao final da década de 1990 e início dos anos 2000 por intermédio

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

da geografia crítica serão renovados os conceitos, os métodos e propõem uma reorganização dos temas, não permitindo um modelo único de livro. Assim, a partir da Lei de educação nacional, LDBEN 9394/96 são elaborados os Parâmetros curriculares para todo o território nacional, segundo Azambuja (2014):

Para o desenvolvimento do conteúdo-forma desses níveis de ensino foram elaborados textos oficiais de orientação ou parâmetros curriculares válidos para todo o território nacional. Para a Geografia dos anos finais do ensino fundamental o referido texto foi publicado em 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. Consta dos objetivos gerais deste nível de ensino, a caracterização geral, os objetivos da área e especificação dos ciclos e ou séries, contemplando objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. Ainda, a interação da Geografia com os temas transversais, definidos enquanto espaços didáticos para a interdisciplinaridade. Para o ensino médio coloca-se a finalidade de proporcionar ao educando formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico, da preparação para o mundo do trabalho, bem como a apropriação das competências necessárias para a continuidade do seu aprendizado. Os documentos referência para essa nova proposição curricular do ensino médio foram publicados em 1999, 2002 e 2006, respectivamente, pelas Secretarias de Educação Média e Tecnológica e Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Eles propõem a definição de conceitos estruturantes da Geografia, a definição de competências para a formação científica e cidadã e a organização curricular a partir de eixos temáticos, temas e sub-temas (Azambuja, 2014, p. 26).

No tocante a seleção dos temas Azambuja (2014) ressalta que existem rupturas e algumas continuidades, alguns dos livros publicados vão apresentar temas com roteiros mais da Geografia Clássica, outros desses livros vão apresentar temáticas que se identificam com o momento atual e traz abordagens que tratam sobre os problemas sociais, ambientais, conflitos geopolíticos, sociedades globalizadas, questões étnicas, desenvolvimento tecnológico, globalização, informação e consumo entre outros, independentemente de serem direcionadas para o nível fundamental ou médio o autor deixa claro que são indispensáveis o uso de materiais e fontes alternativas, como por exemplo textos complementares, atlas, imagens, vídeos, sons, aula de campo, tecnologias que são sugeridas nos livros.

Segundo Azambuja (2014):

Na leitura dos parâmetros e orientações curriculares nacionais para toda a Educação Básica constatam-se amplas possibilidades para a renovação didática da Geografia Escolar. As editoras de livros didáticos fazem essa leitura e trabalham no sentido de tornar este recurso de ensino-aprendizagem o principal vetor de implantação das novas

bases curriculares. É também deste período ou contexto a implantação dos programas oficiais de distribuição de livros didáticos: Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, para o ensino fundamental, edições de 2005, 2008 e 2011 e a extensão para o ensino médio, nas edições de 2009 e 2012. Os livros didáticos produzidos e publicados no período pós-Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam importantes mudanças qualitativas, tanto no padrão gráfico, quanto no conteúdo e na forma das atividades de sala de aula. As referências teóricas e metodológicas dos textos oficiais são interpretadas e reproduzidas nas publicações destinadas aos alunos e nos respectivos conjuntos de orientações para uso dos professores. Os livros didáticos e os materiais de orientação apresentam indicativos de rupturas significativas com a Geografia Tradicional e, ao mesmo tempo, consideram algumas continuidades em relação ao que já vinha sendo construído com a perspectiva da Geografia Crítica. Ou seja, se constata permanências ainda próprias de conteúdos programáticos informativos e pré-estabelecidos. (Azambuja, 2014, p. 27)

O livro de Geografia é sem dúvidas um instrumento pedagógico muito valioso e contribui imensamente para o processo de ensino-aprendizagem, no entanto, existem rupturas e conteúdos mesmo presente nos Parâmetros curriculares de Geografia, não são abordados nos livros e condiz ao questionamento de quais fatores contribuem para que esses temas sejam “excluídos” dos livros e consequentemente das discussões em sala de aula.

Movimentos sociais do campo e o ensino de Geografia

No século XXI num mundo globalizado, segregado, urbanizado onde existe uma valorização na vida urbana e nas vivências cada vez mais rápidas, intensas, tecnológicas, qual a intenção dessa população sobretudo brasileira na reflexão de estudos sobre um movimento social que luta por acesso à terra e reforma agrária no Brasil? Esse, é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que se ocupa dos problemas e confrontos enfrentados pelo trabalhador do campo em discussões que não se detêm somente ao acesso à terra, mas nas questões de proteção ambiental, do desenvolver e respeitar as práticas responsáveis e ecológicas da agricultura, incentivo para políticas de permanência dos jovens e crianças no campo com a instituição de forte luta por Escolas de Educação do Campo. O MST luta contra o exagero prejudicial do uso de agrotóxicos e contra as desigualdades advindas da expansão do agronegócio que se destaca cada vez mais no âmbito da acumulação de capital exploratório. Segundo Vendramini (2013):

No início do século XXI, num mundo urbanizado, em que a maioria da população vive nas cidades, qual a motivação

para refletir sobre um movimento social que luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil? O sentido para o estudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, conhecido como MST, está no seu caráter universal.

Apesar de sua especificidade, o MST não deixa de refletir a generalidade dos confrontos históricos e os problemas que desafiam a criatividade dos trabalhadores em geral, há pelo menos dois séculos. O MST é a expressão do mundo em que vivemos, do fardo que carregamos e do desafio que temos pela frente, numa referência à obra de István Mészáros (2007), *O desafio e o fardo do tempo histórico*. O fardo se expressa nos mais de 500 anos de exploração, num contexto de extrema desigualdade social, num campo ocupado pelo agronegócio (da soja, da cana-de-açúcar, do pinus e eucalipto) e numa cidade em que reina o desemprego, a violência e a indiferença. Como a realidade é dialética, há fardo, mas também há desafio. O MST desafia a ordem, a propriedade e o capital. Numa alusão a José Saramago quando afirmou: “Eu escrevo para os desassossegados”, vemos que o MST é o desassossego! Ele nos desafia a pensar e a agir na direção de um novo equilíbrio da vida social, numa nova forma de apropriação do espaço em que vivemos e em novos processos educacionais. (Vendramini, 2013, p. 506)

O Brasil é marcado na sua parte rural pelas lutas camponesas, conflitos provenientes da desigualdade que habita na concentração e má distribuição de terras, a questão fundiária brasileira desde a organização do Brasil como um país e envolta em uma busca constante dos trabalhadores rurais que não possuem terra e nem condições básicas de sobrevivência, as terras brasileiras seguem na mão de poucos e muitos trabalhadores com as mãos vazias, configurando a essa classe trabalhadora a perspectiva de se organizar mediante a criação e fortalecimento dos movimentos sociais do campo no intuito de resistir a toda conjuntura de péssima qualidade de vida, ausência de terra para morar e produzir, condições dignas de trabalho, coo exemplo mais forte desses movimentos temos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Ligas Camponesas, Comissão Pastoral da Terra (CPTI), um destaque considerável para o MST que é o movimentos que tem maior crescimento e abrangência no País e mais influência na luta por resistência aos latifundiários e a ausência de uma urgente reforma agrária no Brasil (Vendramini, 2013).

O MST tem uma história concreta no Brasil, por ser um país agroexportador essas dinâmicas de ocupação e luta por terra, educação no campo, organização de movimentos sociais do campo e de toda maneira os muitos conflitos no campo, a luta desse movimento se torna legítima à medida que o capital avança e causa mais desigualdade no campo.

De acordo com Fernandes (2000):

As lutas camponesas sempre estiveram presente na história

do Brasil. Os conflitos sociais no campo não se restringem ao nosso tempo. As ocupações de terras realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e por outros movimentos populares, são ações de resistência frente a intensificação da concentração fundiária e contra a exploração, que marcam uma luta histórica na busca contínua da conquista da terra de trabalho, a fim de obter condições dignas de vida e uma sociedade justa. São cinco séculos de latifúndio, de luta pela terra e de formação camponesa. (Fernandes, 2000, p.25).

Fernandes (2000) afirma que toda a história de formação brasileira é marcada pela produção do território capitalista e a luta por resistência e desde a chegada do colonizador europeu quando os indígenas resistem ao genocídio histórico, se iniciou as lutas contra cativos, exploração, expropriação, exclusão esses trabalhadores lutam por um pedaço de terra desde o início do processo de formação do Brasil, e essas lutas ganham força e notoriedade durante as décadas de 1950 e 1960 com os conflitos de grilagem de terras e o avanço do capitalismo que desencadeou o aumento da miséria, e o aumento da acumulação de capitais, e com esse avanço se fortalece a mecanização rural que causa uma expulsão desses trabalhadores gerando um êxodo rural gigantesco.

Segundo Fernandes (2000) No ano de 1979 no dia 7 de setembro 110 famílias ocupavam a gleba macali em Ronda Alta no Rio Grande do Sul, e essa ocupação deu início a formação do MST, com a luta pela construção da democracia, na década de 1980 ganha força as ocupações em São Paulo e Mato Grosso do Sul em parceria com a CPT, contribuindo para a caminhada em busca de uma melhor condição de vida, na década de 1990 e o primeiro período que os trabalhadores se terra vão construir o trabalho do MST no Nordeste em Alagoas pois o movimento defendia os princípios de autonomia e organização social.

A maneira em que os movimentos sociais do campo se organizam, suas formas de produção na terra podem ser descritas nos livros didáticos como forma de disseminar diversos conhecimentos, os grupos coletivos populares carregam muitos tipos de conhecimentos.

Os movimentos sociais do campo apresentam uma gama de projetos sociais que demonstram um grau avançado de inovação e valorização da educação que podem ser discutidas em sala de aula e incluídas nos livros didáticos com a finalidade de acrescentar novos saberes e de diminuir o preconceito existente principalmente de quem reside em cidades acerca dos movimentos sociais do campo.

Os movimentos sociais do campo em especial o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) tem por finalidade não apenas a luta por uma educação do campo, ou de formação profissional, ele atua na formação do ser político com consciência de classes e na busca pela Reforma Agrária, na luta contra a mercantilização da educação elitista e numa igualdade entre toda a sociedade.

É importante ressaltar que o ensino dos movimentos sociais nos livros didáticos é relevante e merece destaque, pois configura a realidade de grupos coletivos que lutam por melhorias, acesso à informação, saúde, educação, lazer e todos nossos direitos, independente da classe e posição social, e a geografia tem esse papel de formar cidadão críticos, e os professores de pensar o espaço como ferramenta de conhecer melhor o mundo e seus conflitos, segundo afirma Lacoste (2001):

É preciso fazer com que aqueles que ensinam a geografia tomem consciência de que o saber pensar o espaço pode ser uma ferramenta utilizada por cada cidadão, não somente um meio de compreender melhor o mundo e seus conflitos, mas também a situação local na qual se encontra cada um de nós. (Lacoste, 2001, p. 256)

Os movimentos sociais do campo em especial o MST, contribuem para a organização da sociedade, pois, lutam na linha de frente contra a concentração de terra levam educação por meio da conquista de escolas de educação do campo, as práticas agroecológicas, práticas culturais, incentivo ao trabalhador cuidar e viver da terra.

Abordagem sobre os movimentos sociais do campo nos livros didáticos usados nas escolas de educação básica em Teresina-PI

É inegável a importância dos livros didáticos e o seu grande uso em sala de aula, principalmente em escolas da educação básica, sendo por muitas vezes devido a precariedade da estrutura das escolas públicas do Brasil o único instrumento utilizado por professores para transmitir conhecimento aos alunos. Fica então limitado ao professor os conteúdos presentes nos livros, cabendo ao docente a complementação desses temas com materiais de apoio para concluir com êxito o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, surge toda uma conjuntura sobre os conteúdos dos livros, seus locais de produção, o que de fato esses livros mostram e o que fica em aberto, esta pesquisa busca verificar como é abordado em três coleções de livros didáticos de Geografia do Ensino Médio e Ensino Fundamental (anos finais) utilizados em escolas da educação básica em Teresina – PI os conteúdos referentes aos Movimentos Sociais do Campo.

As coleções utilizadas foram escolhidas mediante a experiência do Estágio obrigatório supervisionado I e II, pois ao utilizar os livros em sala de aula foi possível perceber que os mesmos não continham no decorrer de seus conteúdos os movimentos sociais do campo de forma pertinente, ao se ponderar que o Brasil é um país que detém suas atividades principais no campo. Por ser caracteristicamente agrário, existe toda uma conjuntura em que conflitos e organizações de movimentos sociais rurais são fatores determinantes que afetam todas as áreas da economia e sociedade brasileira. A falta ou a abordagem reduzida desses temas é preocupante, pois deixa de informar e instruir os alunos, sobretudo, os que

residem e estudam em zonas urbanas. Então, é importante analisar como esses conteúdos são mostrados nos livros e disseminados aos discentes.

As duas coleções escolhidas são:

- TELÁRIS GEOGRAFIA, 6º ANO, 7º ANO, 8º ANO, 9º ANO (ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS) – EDITORA ÁTICA;
- TERRITÓRIO E SOCIEDADE NO MUNDO GLOBALIZADO, 1º ANO, 2º ANO, 3º ANO (ENSINO MÉDIO) – EDITORA SARAIVA.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação as coleções utilizadas para a pesquisa foram distribuídas em grande quantidade em todo o território nacional. A coleção Teláris Geografia de livros de Ensino Fundamental – anos finais distribuiu nas zonas rurais e urbanas o total de 9.913 livros em todo território nacional custando o valor de R\$ 238.149,28 isso no ano de 2020, os alunos tem acesso a esses livros e por muitas vezes e o único recurso pedagógico que a escola oferece

Ensino Fundamental

A intenção dessa pesquisa no âmbito da abordagem sobre os movimentos sociais do campo nos livros didáticos de Geografia, usados nas escolas de educação básica de Teresina capital do estado do Piauí, é sobremaneira verificar como esse tema é explanado e disseminado nos livros, no tocante ao Ensino Fundamental - Anos Finais (6º, 7º, 8º, 9º) foi escolhido uma coleção para a análise em detrimento a experiência de utilizar essa coleção no estágio curricular supervisionado 1.

O ensino fundamental anos finais é regido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que vão direcionar o que será trabalhado nos livros e de que maneira os temas, competências, habilidades, serão desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula nas modalidades de ensino.

O PCN de Geografia indica os objetivos para o ensino fundamental anos finais, de se ter uma apresentação geográfica cada vez mais próxima e inclusiva diante da pluralidade que as comunidades vão apresentar, na construção de conceitos que vão ajudar a compreender os espaços e suas subjetividades, e que esses temas sejam transversais e que os alunos logrem êxito no processo de aprendizagem.

O PCN apresenta no EIXO 3: O campo e a cidade como formações socioespaciais as questões envolvendo as atividades do campo e todas as dinâmicas rurais sejam sociais, culturais, econômicas, ideológicas e aponta como esses temas devem ser disseminados e como os professores podem trabalhar

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

com essas temáticas geográficas, e essa formação socioespaciais vão abranger essa realidade de desigualdades e a compreensão de como foram construídas historicamente. No eixo 3 é abordado diretamente sobre os movimentos sociais do campo.

Na página 94 do PCN de Geografia ele chama atenção para a participação sociais nos movimentos juvenis e a aprendizagem que podem ser trabalhadas nas temáticas da participação dos jovens nas guerras, conflitos, e como exemplo na luta pela terra no campo em relação a desigualdade da distribuição e concentração de terra.

TELÁRIS GEOGRAFIA, 6º ANO

Os conteúdos abordados nesse livro se dispõem em 04 unidades centrais e em 12 capítulos, como os dados referentes ao sumário expostos na imagem acima. Nesse livro em questão não são trabalhados conceitos e temáticas sobre a Geografia agrária e as dinâmicas do campo, onde se insere os estudos sobre a luta por terra no Brasil e a ação dos movimentos sociais do campo, são abordados conteúdos referentes a Geografia física com o estudo da paisagem e dos fenômenos naturais, assim como cartografia e os conceitos centrais da Geografia: lugar, paisagem, região, território e espaço geográfico.

No 6º ano a BNCC através da habilidade EF06GEO1 indica comparar as modificações dos lugares de vivência e o uso desses lugares, e importante que o livro traga essa pluralidade das comunidades brasileiras e apresente ou sugira uma atividade em que os alunos possam dialogar sobre esses lugares, como por exemplo, alunos que residem em assentamentos rurais provenientes dos movimentos sociais do campo possam explanar as formas de vivências e as modificações ocorridas nesses espaços.

TELÁRIS GEOGRAFIA, 7º ANO

O livro referente ao 7º ano é formado por 04 unidades e 12 capítulos. Os conteúdos trabalhados no livro do 7º ano se iniciam com temas sobre a formação brasileira do Estado e território, segue com economia e disparidades socioterritoriais, assuntos relacionados a população brasileira, atividade industrial no Brasil, urbanização e rede urbana, meio rural, áreas da Geografia física (relevo, clima, hidrografia), região brasileiras.

No 7º ano a BNCC apresenta a habilidade EF07GEO3, que propõem a seleção de argumentos que reconhece as territorialidades dos grupos sociais do campo e da cidade, que abordem as singularidades desses grupos com a legalida-

de que essas comunidades exercem.

No capítulo 6 intitulado *MEIO RURAL*, apresenta conceitos do novo rural brasileiro, descreve sobre a agropecuária estrutura e concentração fundiária dados sobre latifúndios, agronegócio reforma agrária, produtos agrícolas e a pecuária, mas em meio a todo esse conhecimento rural e nem mesmo na parte em que se refere a reforma agrária se cita algum dado ou pelo menos o nome de movimentos sociais do campo, no tocante a parte da estrutura e concentração de terra apresenta apenas que existem conflitos violentos por terra no campo, mas não abrange sobre os movimentos sociais, Apesar de um capítulo inteiro reservado para a temática rural, os movimentos sociais do campo são excluídos e sequer citados, e um conteúdo enxuto, sistematizado de forma descritiva e sem aprofundamento nas vivências e no contexto rural com todas as territorialidades, pluralidades das comunidades e das dinâmicas existente no campo.

TELÁRIS GEOGRAFIA, 8º ANO

No livro do 8º ano também é composto por 04 unidades e 12 capítulos, as temáticas do livro do 8º ano se concentram em assuntos sobre a população e desigualdades internacionais, pobreza, fome, exclusão social, desigualdades internacionais, organizações internacionais, regionalização do mundo, os conteúdos não se aplicam a temática do campo, nem da parte que envolva movimentos sociais, vai abranger toda a Geografia regional e o estudo de uma forma internacional.

No 8º ano a BNCC aponta na habilidade EF08GE10 que seja distinguido e analisado os conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros rurais e urbanos fazendo esse comparativo com outros países latino-americanos.

TELÁRIS GEOGRAFIA, 9º ANO

O livro do 9º ano aborda as temáticas relacionadas a nova ordem mundial, conteúdos referentes a Europa, Comunidade dos Estados Independentes (CEI), Oceania, Oriente Médio, Japão, China, Ásia, Globalização e questão ambiental, assim como no livro do 8º ano, o material didático não apresenta em sua composição temas rurais, e por essa maneira não se aborda nada a respeito dos movimentos sociais do campo.

Em toda a coleção *Teláris Geografia Ensino Fundamental – Anos Finais*, não é abordado sobre os movimentos sociais do campo, em nenhuma parte é citado sobre algum desses movimentos, nem no livro do 7º ano que tem um capítulo destinado ao meio rural, apesar de conter na BNCC e no PCN de Geografia que essa temática tem que ser abordada em sala de aula e deve contar nos livros

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

didáticos, nessa coleção em específico esse tema é segregado de maneira que para que esse conteúdo chegue ao aluno que utiliza esse livro na escola, tenha acesso a esses conteúdos provenientes de outros recursos.

Ensino médio

A referida pesquisa busca analisar a abordagem nos livros didáticos acerca da temática dos movimentos sociais do campo, para esta seção foi analisada a coleção Território e sociedade no mundo globalizado da Editora Saraiva, a BNCC fomenta habilidades para serem trabalhadas na Geografia no ensino médio, e aborda sobre a temática do campo e das suas territorialidades sociais e culturais.

De acordo com a competência específica de número 02 é proposto pela BNCC que sejam trabalhados conteúdos referentes a formação e ocupação de territórios e territorialidades e o papel dos agentes como as organizações de grupos sociais na ocorrência de conflitos e os movimentos sociais que tem pauta nessas temáticas entram nessa discussão, na competência específica 03 busca trabalhar com temas relacionados ao extrativismo exploratório e considerando o modo de vida das populações locais e a sustentabilidade e aqui nesse âmbito os movimentos sociais do campo com suas práticas agroecológicas que é um dos seus objetivos entra igualmente nesse dialogo e deve constar no livro didático.

Segue a seguir os registros documentais dos livros do ensino médio da coleção e suas respectivas análises, se de fato abordam sobre a temática do campo e da Geografia agrária e sobre os movimentos sociais do campo.

TERRITÓRIO E SOCIEDADE NO MUNDO GLOBALIZADO, 1º ANO

O livro do 1º ano se divide em 05 unidades e 14 capítulos, que abordam inicialmente conteúdos referentes a cartografia, coordenadas geográficas, geoprocessamento e mapas, estrutura da Terra e dinâmicas humanas, clima e formações vegetais, água e uso e problemas, natureza, sociedade e meio ambiente, não consta nos temas voltados para o 1º ano assuntos que sejam relacionados a temática rural, portanto esse livro não contém dados sobre os movimentos sociais do campo e as dinâmicas do rural.

TERRITÓRIO E SOCIEDADE NO MUNDO GLOBALIZADO, 2º ANO

No livro do 2º ano a divisão é feita a partir de 4 unidades e 12 capítulos, inicialmente a discussão é no âmbito da geopolítica no mundo atual, segue em detrimento da economia global e globalização, blocos econômicos, infraestrutura e desenvolvimento do Brasil e na unidade 4 sobre espaço e produção. nessa última unidade no capítulo 11 intitulado de Agropecuária no mundo atual e as políticas agrícolas nos países desenvolvidos a temática do campo começa a ser trabalhada nas relações de trabalho, revoluções agrícolas, biotecnologia, no capítulo 12 que fala sobre o espaço agrário no mundo em desenvolvimento e no Brasil é abordado o agronegócio, e na parte 2 desse mesmo capítulo na página 275 é abordado sobre os movimentos sociais do campo.

Inicialmente chama atenção que a temática do campo se configura em apenas uma lauda do livro e sobre o movimento do campo específico apenas um parágrafo, o destaque apenas para o MST com uma imagem apenas e de forma bem reduzida e superficial, as dinâmicas da luta por terra e os conflitos violentos existentes, massacres e as ações sociais do movimento não são informadas nos livros, dados bem enxutos e de forma que não desperta o interesse pelo assunto e de maneira que passe despercebido sem indicações de atividades sobre, no âmbito do agronegócio em questão se inicia as discussões na página 261 até a 273, somando 13 laudas de informações, dados e abordagens mais estruturas, precisas e de forma mais informacional,

TERRITÓRIO E SOCIEDADE NO MUNDO GLOBALIZADO, 3º ANO

No último livro da coleção o do 3º ano se divide em 04 unidades e com 11 capítulos, que vão trabalhar com temáticas sobre etnia e modernidade, questões étnicas brasileiras povos indígenas e africanos, conflitos étnico-nacionalista e separatismo no mundo, terrorismo, urbanização mundial e brasileira, problemas urbanos, estudos populacionais, sociedade e economia, trabalho no Brasil, migração populacional, esse material pedagógico não apresenta em sua construção temáticas ligadas ao campo, ou a movimentos sociais e desta maneira não aborda sobre os movimentos sociais do campo.

Conclusão

O uso do livro didático pelas disciplinas no processo de ensino-aprendizagem não é recente, desde o surgimento das primeiras escolas que esse instrumento pedagógico e utilizado com uma centralidade, existem controvérsias e críticas quanto ao processo de escolha, avaliação, do processo de organização da escrita

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

desses livros, e fica uma infinidade de questionamentos sobre as temáticas que eles devem apresentar. Diante disso a referida pesquisa buscou fazer uma análise sobre a forma de abordagem nos livros didáticos de ensino fundamental anos finais e médio de Geografia dos movimentos sociais do campo.

Com início da apresentação de considerações sobre os livros didáticos de uma forma mais generalizada e especificamente sobre os livros de Geografia, dando um enfoque nas recomendações do PCN e BNCC de Geografia em relação ao processo de ensino.

A partir das leituras sobre os livros e sobre a temática dos movimentos sociais do campo, entende-se que esse tema é relevante devido a todo contexto atual em função das dinâmicas sociais, econômicas, culturais, conflitos do campo e os livros devem informar sobre esses assuntos que contribuem para a criação de alunos com um maior senso crítico, e realinhar a importância do professor ao escolher esses livros e de que forma complementar as temáticas de acordo com a realidade das vivências e o cotidiano dos alunos.

Através da análise dos materiais didáticos constata-se que os livros didáticos passaram por muitas evoluções durante os anos e que sua qualidade e eficiência ainda é um debate entre os pesquisadores, no entanto, ele atua como principal instrumento oferecido nas escolas e usado pelos professores e partir desse entendimento deve ser elaborado de forma que seja mais eficiente em seu processo de avaliação e fortalecer a ideia de ser utilizados literaturas complementares, na visão de que o livro não atende a totalidade das necessidades informacional.

Referências

ARROYO, Miguel. Movimentos Sociais e o conhecimento: uma relação tensa. In: II Seminário Nacional MST e a Pesquisa. *Cadernos do Iterra*, Veranópolis-RS, ano VII, n. 14, p. 35-43, nov. 2007. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-cadernos-do-iterro-no-14-ii-seminario-nacional-o-mst-e-a-pesquisa/>. Acesso em: 04 jun. 2022.

AZAMBUJA, L. D. de. O Livro Didático e o ensino de Geografia do Brasil. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 11-33, 2015. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/180>. Acesso em: 23 jun. 2022.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/29>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993 Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade

de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/208387>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. FNDE (2020). *Entre o final de 2019 e início de 2020, foram distribuídos milhões de livros para atendimento aos alunos e professores de toda a educação básica do país*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL Ministério da Educação. *PNLD 2017: geografia - Ensino fundamental anos finais/ Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 132 p. Disponível em : <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em 03 jun. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; GOULART, Ligia Beatriz. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. *Boletim Gaúcho de Geografia*, v. 16, n. 1, 1988. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/37978/24473>. Acesso em 02 jun. 2022.

CAVALCANTI, Lana de S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N18/Art8-v10n18-revista-ensino-geografia-Almeida-Baitz.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Movimento social como categoria geográfica*. São Paulo: Terra Livre, 2000. Disponível em; <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/361/343>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FERNANDES, Bernardo M. *Os campos da pesquisa em Educação do campo: espaço e território como categorias essenciais*. Brasília: MDA, 2006. Disponível em: [http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20\(texto%20complementar\).pdf](http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20(texto%20complementar).pdf). Acesso em: 07 jun. 2022.

FERRARI, Bárbara R; SILVA, Fernanda R. da. As mudanças nos livros didáticos de geografia a partir da percepção dos professores ativos: como é a sua escolha e o que priorizam? In: VI Seminário Internacional América Platina (VI SIAP) e I Colóquio Unbral de Estudos Fronteiriços. *Anais... UEMS - Campo Grande*, 2016. Disponível em: <https://www.praxia.ueg.br/index.php/elisee/article/view/6634>. Acesso em: 04 jun. 2022.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. *Revista eletrônica de educação*, v. 8, n. 1, p. 133-150, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1018/319>. Aceso em: 05 jun. 2022.

LACOSTE, Y. *Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, 5.ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n° 69, jan./mar, 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep>.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107. Acesso em: 03 jun. 2022

LIBÂNIO, José Carlos: *Didática*, São Paulo: Cortez. 1994.

LUCCI, Elian Alabi, SENE, BRANCO, Anselmo Lázaro, MENDONÇA, Claudio. *Território e Sociedade no mundo globalizado*: Geografia, Ensino Médio, volume 1: 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

LUCCI, Elian Alabi, SENE, BRANCO, Anselmo Lázaro, MENDONÇA, Claudio. *Território e Sociedade no mundo globalizado*: Geografia, Ensino Médio, volume 2: 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

LUCCI, Elian Alabi, SENE, BRANCO, Anselmo Lázaro, MENDONÇA, Claudio. *Território e Sociedade no mundo globalizado*: Geografia, Ensino Médio, volume 3: 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

NONATO, Raiany Priscila Paiva Medeiros; SILVA, Cícero Nilton Moreira. O ensino de Geografia no Brasil: da institucionalização do saber geográfico às implicações da lei Nº 13.415/2017 e da BNCC. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia-MG, v. 12, n. 22, p. 77-101, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N22/Art5-v12-n22-Revista-Ensino-Geografia-Nonato-Silva.pdf> . Acesso em: 28 maio. 2022.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Princípios da educação no MST*. São Paulo, 1996. (Caderno de educação, n. 8). Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-08-principios-da-educacao-no-mst/>. Acesso em: 04 mar. 2022.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Referências para uma política nacional de Educação do Campo*. caderno de subsídios. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Refer%C3%AAncias%20para%20uma%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

PINHEIRO, Regiane Machado de Sousa; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; QUEIROZ, José Rildo de Oliveira. As políticas públicas de livro didático no Brasil: editais do PNLD de Biologia em questão. *Educar em Revista*, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6TwVQGp7qtWrcBSCMV3zvNj/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 04 jun. 2022.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ezequiel Teodoro, Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In. *Em Aberto* – O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-29026/em-aberto---livro-didatico-e-qualidade-de-ensino-brasil-ano-16-n69-janmar-1996>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA, Alessandra Zaffari da. *Os movimentos sociais do campo em prol da educação do campo*. 2016. Monografia (especialização) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Curitiba, Paraná, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53059/R%20-%20E%20-%20ALEXSANDRA%20ZAFFARI%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 02 mar. 2022.

TAVARES, D. A.; CUNHA, J. S. O livro didático e o ensino de Geografia:

algumas reflexões. In: V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. *Anais...* Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 2011, p 1-11. Disponível em: <http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%205/PDF/Microsoft%20Word%20-%20O%20LIVRO%20DIDaTICO%20E%20O%20ENSINO%20DE%20GEOGRAFIA.pdf> . Acesso em: 02 abr. 2022.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Caminhos teórico-metodológicos para a investigação de livros escolares: contribuição do Centro de Investigación MANES. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20, n. 63, out.-dez, 2015, p. 827-843. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206302>. Acesso em: 04 jun. 2022.

TONINI, Ivaine Maria et al (Org.). *O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/171377/001053918.pdf?sequen-ce=1>. Acesso em: 27 maio. 2022.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos Cedes*, São Paulo: Cortez; Campinas, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200002> . Acesso em: 15 mar.2022.

VESENTINI, José William. A questão do livro didático no ensino da Geografia Novos caminhos da Geografia. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). *Caminhos da Geografia*. 5.ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2007.

VESENTINI, José William, VLACH, Vânia. *Teláris geografia, 6º: ensino fundamental, anos finais*.3. ed. São Paulo: Ática, 2018.

VESENTINI, José William, VLACH, Vânia. *Teláris geografia, 7º: ensino fundamental, anos finais*.3. ed. São Paulo: Ática, 2018.

VESENTINI, José William, VLACH, Vânia. *Teláris geografia, 8º: ensino fundamental, anos finais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.

VESENTINI, José William, VLACH, Vânia. *Teláris geografia, 9º: ensino fundamental, anos finais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.

VLACH, Vânia. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In; VESENTINI, José William (Org.). *O Ensino de Geografia no Século XXI*. 3. Ed. Campinas: Papirus, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. Os desafios do MST e da educação na atualidade brasileira. *Perspectiva*, v. 31, n. 2, p. 505-525, 2013. Disponível em:<https://pdfs.semanticscholar.org/e0ad/2093e794b502ebe7ccddf020e82d9da589e7.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VITIELLO, Márcio Abondanza. *Mediações do estado e cerceamento midiático no ensino de geografia: interferências na produção e distribuição de livros didáticos*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-143605/publico/MARCIO_ABONDANZA_VITIELLO.pdf. Acesso em: 27 maio. 2022.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

OS AUTORES

Carlos Rerisson Rocha da Costa

Professor do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI (Campus Clóvis Moura) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGP-UFPI). Doutor em Geografia Humana (USP), Mestre em Geografia (UECE), Especialista em Geografia do Nordeste (UERN) e Graduado em Geografia (UFMA). Líder do Grupo de Pesquisas em Geografia Humana e Valorização do Espaço (UESPI) e membro do Grupo de Estudos do Capital - GECA (USP).

Carolina Machado Rocha Busch Pereira

Professora do Curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins - UFT (Campus de Porto Nacional). Doutora em Geografia Humana (USP), Mestre em Geografia (UNESP-PP) e Graduada em Geografia (UEL). Coordena o Laboratório de Pesquisa em Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia (LEGEO -UFT). Membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG - UFG) e da Rede Latino-americana de Investigação em Didática da Geografia (REDLADGEO). Editora da Revista Brasileira de Educação em Geografia.

Darlan da Conceição Neves

Professor de Geografia da rede municipal de educação de São Paulo. Doutor em Geografia (UNICAMP), Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra (UNICAMP) e Graduado em Geografia (UESC).

Eduardo Donizeti Giroto

Professor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), na área de Estágio Supervisionado e Ensino de Geografia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana - FFLCH-USP. Doutor e Mestre em Geografia Humana (USP), Graduado em Geografia (USP). Coordena o Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI). É editor-gerente do Boletim Paulista de Geografia e faz parte da Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

Erivaldo Costa de Oliveira

Professor do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI (Campus Dra. Josefina Demes). Doutor e Mestre em Geografia Humana

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

(USP), Graduado em Geografia (USP). É membro do Grupo de Pesquisas em Geografia Humana e Valorização do Espaço (UESPI) e do Grupo de Estudos do Capital - GECA (USP).

Eula da Conceição Carvalho

Mestranda em Geografia (UFC) e graduada em Geografia (UESPI). Integra o Grupo de Pesquisas em Geografia Humana e Valorização do Espaço.

Francisco José da Silva Santos

Professor de Geografia da Secretaria Estadual de Educação do Ceará - SEDUC/CE. Mestre em Geografia (UFPI), Especialista em Geografia e Pesquisa (UESPI) e em Docência do Ensino Superior e Gestão Escolar (ISESJT), Graduado em Geografia (UFPI). É membro do Grupo de Estudos em Geografia, Docência e Currículo - GEODOC - UFPI.

Matheus Sousa Barros

Mestrando em Geografia (UNICAMP) e Graduado em Geografia (UFMA). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA. Pesquisador vinculado ao Laboratório de Investigações Geográficas e Planejamento Territorial - GEOPLAN/UNICAMP e colaborador do Laboratório de Tecnologias e Transformações Sociais - LBTTTS/DPCT/UNICAMP. Integrante do Núcleo de Estudos Geográficos - NEGOT/UFMA e do Grupo de Estudos Território e Trabalho (GPTTRA/UFMA).

Mikael Rodrigues de Araujo

Professor da rede privada de educação em São Paulo. Doutorando e Mestre em Geografia Humana (USP), Graduado em Geografia (UESPI). É membro do Grupo de Pesquisas em Geografia Humana e Valorização do Espaço (UESPI).

Renato de Sousa Ribeiro

Professor de Geografia da Rede Pública Municipal de São Paulo (SME-SP). Mestrando em Geografia Humana (USP) e Graduado em Geografia (USP).

Rogata Soares Del Gaudio

Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia (IGC-UFMG). Dou-

tora em Educação (UFMG), Mestre em Ciências Sociais (PUC-SP) e Graduada em Geografia (UFMG). Realizou Estágio Pós-Doutoral em Geografia Humana (USP). É membro do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais - NEILS (PUC-SP), do Instituto de Cultura Ibero-Atlântica (ICIA, Portugal) e do Grupo de Estudos do Capital - GECA (USP).

Rosana Silvestre de Lima

Professora da rede municipal de ensino de São Paulo. Doutoranda em Geografia Humana (USP), Mestre em Geografia Física (USP) e Graduada em Geografia (USP). Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens, discurso e ensino (USP) e do Grupo de Estudos Lefebvrianos dentro do Laboratório de Geografia Urbana - LABUR (USP).

Sandra de Castro de Azevedo

Professora da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG. Doutora e Mestre em Geografia Humana (USP), Graduada em Geografia (UNESP). Orienta no Programa de Pós-Graduação em Geografia - UNIFAL-MG. É membro do Grupo de Estudos Regionais e Socioespaciais - GERES (UNIFAL-MG).

Samara do Nascimento Souza

Mestranda em Geografia (UFMA) e Graduada em Geografia (UFPA). Integrante do Grupo de Estudos Território e Trabalho (GPTTRA/UFMA) e do Laboratório de Estudos das Dinâmicas Territoriais da Amazônia (LEDTAM/UFPA).

Sávio José Dias Rodrigues

Professor do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Doutor em Geografia (UFC), Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFC) e Graduado em Geografia (UFMA). Realizou estágio pós-doutoral em Geografia (UFPE). É Editor-gerente da Kwánissa - Revista de Estudos Africanos e Afro-brasileiros. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Território e Trabalho (GETTRAB), além de fazer parte do Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e afro-brasileiros (NIE-SAFRO/UFMA), do Núcleo de Estudos Geográficos (NEGO/UFMA), e do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho Escravo Contemporâneo (GPTEC/UFRJ), sendo integrante do Grupo de Trabalho da Clacso Fronteras, regionalización y Globalización en América.

Currículo e Ensino de Geografia:

métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

Sonia Maria Vanzella Castellar

Professora Titular da Faculdade de Educação da USP. Doutora em Geografia Física (USP), Mestra em Didática (FE-USP) e Graduada em Geografia (USP). Bolsista Produtividade 2 no CNPq na área de Geografia Humana. Orienta nos programas de Pós-Graduação em Educação (FEUSP) e Geografia Humana (FFLCH/USP). Lidera o grupo de Pesquisa GEPED - Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática da Geografia e Práticas Interdisciplinares. Coordenadora do Grupo de Pesquisa de Investigadores Latino Americanos em Didática da Geografia - REDLADGEO. É Editora Chefe da revista Anekumene.

Waldirene Alves Lopes da Silva

Professora do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI (Campus Clóvis Moura). Doutora em Geografia (UFPE), Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFPI) e Graduada em Geografia (UESPI). É Diretora Adjunta do Núcleo de Educação à Distância da UESPI.

Winnie Sara Rodrigues dos Santos

Professora de Geografia da rede pública de ensino, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Governador José de Freitas-PI. Graduada em Geografia (UESPI).

CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA

Métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino

Os currículos se manifestam como produtos do tempo histórico e frutos de disputas que imprimem suas marcas naquilo que é tido como conhecimento socialmente válido em cada momento, implicando também em transformações no interior dos campos disciplinares, seus conceitos, teorias e métodos.

As mudanças curriculares, das universidades às escolas, se revelam de muitas maneiras na prática docente e nos livros didáticos, expressando distinções de método. Embora predomine o reflexo das orientações, parâmetros e bases curriculares institucionalizadas, aprofundar a discussão sobre os métodos, conceitos e metodologias a partir do chão da escola nos parece necessário.

A partir dessa compreensão é que esta coletânea reúne trabalhos dedicados a essa temática, em sua amplitude e diversidade de perspectivas e enfoques.

Os Organizadores



EDUESPI