OJS

OPEN
JOURNAL
SYSTEMS

REVISTA

ENSINO DE GEOGRAFIA (RECIFE)

Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEPE)

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia>

PKS

PUBLIC
KNOWLEDGE
PROJECT

A BNCC, A REDUÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE GEOGRAFIA E O DILEMA DA SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS: UM DEBATE NECESSÁRIO

Matheus Gomes da Silva¹, Sandra Souza de Santana², Cristina Souza Silva³, Maria Cleonice B. Braga⁴, Maria da Conceição Moraes Queiroz⁵

¹ Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) - Campus Feira de Santana, Professor da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), E-mail: matheus19gomes@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8152-6375>.

² Universidade Estadual de Feira de Santana, Professora da Secretaria de Municipal de Educação de Feira de Santana-BA, E-mail: san.ss.geo@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7498-8643>.

³ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), E-mail: cristinasouzaqfsa@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0626-2592>.

⁴ Professora Titular Aposentada da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA (UEFS), E-mail: nicebraga08@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9896-0736>.

⁵ Universidade Estadual de Feira de Santana, Ba, Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), E-mail: concamorais@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5391-6720>.

Artigo recebido em 21/05/2021 e aceito em 29/10/2021

RESUMO

O debate que iniciamos neste ensaio tem como principal foco a reflexão sobre algumas perspectivas norteadoras para a presença da Geografia no currículo da escola básica, ao tempo em que sinaliza alguns parâmetros de orientação para a escolha dos conteúdos desse componente frente a reduzida carga horária que se apresenta no Documento Orientador do Ensino Médio baiano (BAHIA, 2000). A análise está ancorada nas diversas experiências dos autores como docentes dessa etapa do ensino, bem como nos escritos de alguns teóricos como Oliveira (2003), Cavalcanti (2011, 2019) Girotto (2017), Giordani (2019), dentre outros. Nessa perspectiva elegeu-se: possibilitar a emergência de uma consciência ambiental; promover comportamento de justiça social e enfrentamento das desigualdades socioespaciais; e considerar os movimentos geopolíticos nas suas diversas escalas como demarcadores de espacialidades/ territorialidades, como sentidos gerais que precisam nortear o ensino dos conteúdos de Geografia a fim de que a mesma não perca totalmente a sua função maior na formação dos jovens.

Palavras-chave: ensino de geografia; conteúdo escolar; currículo.

THE BNCC, THE REDUCTION OF GEOGRAPHY WORKLOAD AND THE DILEMMA OF CONTENT SELECTION: A NECESSARY DEBATE

ABSTRACT

The debate that we started in this essay has as main focus the reflection on some guiding perspectives for the presence of Geography in the curriculum of the basic school, at the same time that it signals some parameters of orientation for the choice of the contents of this component in face of the reduced workload that presented in the Bahian High School Guidance Document (BAHIA, 2000). The analysis is anchored in the diverse experiences of the authors as teachers of this stage of teaching, as well as in the writings of some theorists such as Oliveira (2003), Cavalcanti (2011, 2019) Giroto (2017), Giordani (2019), among others. In this perspective, it was chosen: to enable the emergence of an environmental conscience; promoting social justice behavior and addressing socio-spatial inequalities; and to consider geopolitical movements at their different scales as demarcators of spatiality / territoriality, as general meanings that need to guide the teaching of Geography content so that it does not totally lose its major role in the education of young people.

Keywords: geography teaching; school content; curriculum.

EL BNCC, LA REDUCCIÓN LA REDUCCIÓN DE LA CARGA DE TRABAJO GEOGRÁFICO Y EL DILEMA DE LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS: UN DEBATE NECESARIO

RESUMEN

El debate que iniciamos en este ensayo tiene como foco principal la reflexión sobre algunas perspectivas orientadoras para la presencia de la Geografía en el currículo de la escuela básica, al mismo tiempo que señala algunos parámetros de orientación para la elección de los contenidos de este componente ante la reducción de la carga de trabajo que se presenta en el Documento de Orientación de la Escuela Secundaria de Bahía (BAHIA, 2000). El análisis se ancla en las diversas experiencias de los autores como docentes de esta etapa de la docencia, así como en los escritos de algunos teóricos como Oliveira (2003), Cavalcanti (2011, 2019) Giroto (2017), Giordani (2019), entre otros. En esta perspectiva, se eligió: para posibilitar el surgimiento de una conciencia ambiental; promover comportamientos de justicia social y abordar las desigualdades socioespaciales; y considerar a los movimientos geopolíticos en sus diversas escalas como demarcadores de espacialidad / territorialidad, como significados generales que deben orientar la enseñanza de los contenidos de Geografía para que no pierda totalmente su papel principal en la educación de los jóvenes.

Palavras-clave: enseñanza de la geografía; contenido escolar; reanudar.

INTRODUÇÃO

A reformulação curricular do Ensino Médio, como um desdobramento das políticas educacionais planejadas e executadas no país a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promoveu e continua a promover mudanças profundas na organização dessa etapa do processo de formação. A redução da carga horária dos diversos componentes curriculares, em especial dos da área de Humanas, é uma das que mais diretamente tem afetado o cotidiano dos docentes. No estado da Bahia, a proposta de reformulação para a rede pública foi anunciada no final

de 2019 e finalizada no documento intitulado “Implantação do Novo Ensino Médio na Bahia: versão final” que já teve seu início processado em 2020 em algumas escolas chamadas de pilotos.

As mudanças promovidas foram amparadas na Lei 13.415/2017, cuja legalidade foi forjada via medida provisória nº 746/2016 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº 9.394/1996. Essa aprovação, bem como a rapidez com que as reformas vêm sendo adotadas na Bahia, tem preocupado e mobilizado pesquisadores, professores e alunos que buscam no debate, a força para enfrentarem um quadro que é extremamente grave num contexto em que se percebe uma restrição cada vez maior dos investimentos públicos destinados à educação e à área social.

Inicialmente, entendemos que essa é uma discussão que não pode ser feita de forma isolada da rede de questões e interesses que movimentam essas mudanças curriculares, tendo em vista que a mesma se constitui numa consequência que está na ponta de um processo cuja centralidade é o projeto de mundo neoliberal que vem sendo desenhado e efetivado cada vez mais velozmente no nosso país. A educação da população jovem e pobre precisa, para atender às demandas desse projeto, ser reestruturada a partir de novos discursos e formatos. Essa formação deve, em síntese, promover o espírito empreendedor, o desapego à todo tipo de estabilidade, a flexibilização do futuro trabalhador para o desempenho de várias funções, tudo isso aliado a uma forte ideologia de acesso global a tecnologia e a informação de mundo como aldeia, o que constitui aquilo que Santos (2003) chamou de mundo como fábula. Nesse mundo fictício a técnica e a comunicação são as grandes fadas que chegaram para exterminar as desigualdades tendo em vista que suas existências atingem a todos e em todos os lugares. Sabemos o quão enganoso é essa ideia.

No bojo desse movimento, o neoliberalismo e suas formas de reprodução vão sendo repensados em todos os seus âmbitos, principalmente no tocante ao mundo do trabalho. Os trabalhadores são conduzidos, num jogo ilusório de liberdade e autonomia, a novas formas de exploração e precarização que se traduzem das mais variadas maneiras. O trabalho informal é o novo mote desse discurso. Por ele os trabalhadores têm a possibilidade de serem livres de chefes, de horários rígidos e ainda podem decidir quanto irão ganhar mensalmente, o que dependeria, apenas, da quantidade de horas que irão ficar em ação. Essa narrativa se apoia em alguns conceitos que já vem balizando discussões no ramo gerencial privado há algum tempo, como por exemplo, empreendedorismo, competência, autonomia, equidade, iniciativa. E a escola, através do seu currículo, é a grande responsável pela formação desse novo corpo de representações sobre o mundo, o trabalho e os seus novos sentidos.

As atuais reformas educacionais são instrumentos legais dessa construção discursiva e isso fica patente pela frequência e destaque com que esses conceitos são usados em várias partes do corpo desse documento como, por exemplo, a necessidade do aluno construir seu projeto de vida, que é posto como componente curricular obrigatório, a expressão competência que aparece 176 vezes, tecnologia 147 vezes, “mundo do trabalho” 55 vezes, igualdade e autonomia, cada uma 31 vezes (BRASIL, 2017). Vale ressaltar que os mesmos vêm acompanhados de sentidos construídos para o universo do mundo gerencial neoliberal e merecem análise a fim de que não sejam incorporados e utilizados de forma ingênua.

Entretanto, apesar da complexidade que envolve essas mudanças e esse contexto, os professores de diversos componentes curriculares, dentre eles a Geografia, estão sendo desafiados a pensar o que ensinar, como ensinar e, principalmente, para que ensinar com uma carga horária mínima que, mesmo antes da BNCC, já era considerada insuficiente. No documento para Ensino Médio baiano, na parte dedicada ao detalhamento da “Arquitetura curricular”, a disciplina Geografia, sobre a qual nos debruçamos, perde, a princípio, metade de sua antiga carga horária nos dois primeiros anos. O que fazer diante disso? Como planejar e desenvolver o ensino do espaço geográfico para jovens e adolescentes, responsabilidade desse componente, em 40 horas anuais? Quais interesses estão por trás, sustentando e direcionando essa política e como podemos fazer frente aos mesmos num quadro em que tudo tem sido acelerado e antidemocrático?

Essas são algumas das reflexões que nos movimentaram a pensar nesse trabalho num grupo de docentes de Geografia de diferentes cidades da Bahia que começou a se reunir (de forma virtual) no início de março de 2020. O propósito foi problematizar o ensino e a própria formação, de modo a amenizar o isolamento e a apatia intelectual em que nos encontrávamos num período de quarentena causada pela pandemia do coronavírus. Os encontros representavam a possibilidade de colocar em ação aquilo que tanta falta faz aos professores da escola básica que é o tempo-espço para refletir, para estudar e partilhar conhecimentos, práticas diversas o que, segundo vários teóricos (CANDAU, 1997; NÓVOA, 1992), é imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino em qualquer nível e área. Foram nessas interlocuções que veio à tona a necessidade de refletir sobre esse dilema que já estava sendo experienciado por alguns dos autores.

O trabalho está organizado em três partes. A primeira consta de uma discussão acerca das relações entre essas mudanças na educação básica brasileira no universo maior do currículo, onde debatemos o sentido desse campo e suas conexões com interesses e disputas de dimensões como a

economia e a própria concepção de sociedade e de mundo. Na segunda parte são abordados nossos posicionamentos, temporários e em construção, sobre o ensino da Geografia nesse contexto de abreviação do seu espaço-tempo, alertando para algumas possibilidades de inserções de conteúdos e raciocínios nos tais “itinerários flexíveis” presentes na grade curricular do Ensino Médio. Na terceira e última sessão tecemos algumas considerações sobre as reflexões iniciadas no texto numa tentativa de organizar nossos posicionamentos, sempre provisórios, sobre o que consideramos ser o norte do ensino de Geografia para essa etapa de formação dos jovens em tempos de redução de carga horária e de conglomerado disciplinar em grandes áreas.

O QUE É CURRÍCULO AFINAL? UMA ANÁLISE ESTRUTURANTE PARA OS DOCENTES.

Ao tratar da reformulação curricular do Ensino Médio, a qual relegou a Geografia a condição de disciplina “menor” dentro do currículo escolar, entendemos ser importante definir o que é currículo, a partir de qual concepção estamos falando e em quem estamos ancorados ao discorrer sobre esse conceito.

Uma forma sintetizada de ver o currículo, como mais comumente é pensado por aqueles que não se dedicaram a estudá-lo de forma aprofundada é que se constitui naquele documento que organiza o que o estudante deve aprender e orienta o que o professor deve ensinar. Algo como se fosse um regulador dos processos de ensino e aprendizagem. No caso do ensino médio, quando se fala em currículo os estudantes, em geral, pensam nas disciplinas que irão cursar e o que irão estudar em cada uma delas. Em se tratando dos professores entra aí um personagem central, o livro didático. Dentro das escolas ocorre uma verdadeira disputa de editoras para que os docentes escolham os seus livros. E o que está sendo disputado, além do lucro com a venda desses materiais?

Conceitualmente existem diversas perspectivas de currículo. De acordo com Sacristán (2010) e Young (2014), currículo é um documento que tem conteúdos, métodos, organização do processo escolar e que costuma definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Destarte, tem implícito ou explícito o projeto de nação que se quer atingir, o tipo de cidadão que o Estado quer formar, a perspectiva de futuro da nação (RABELO; BORBA; SOUZA, 2020).

As perspectivas apresentadas já nos sinalizam para o fato de que os conhecimentos que estão no currículo refletem, também, a ideia que se tem sobre o papel da educação: transformadora ou

reprodutora e alienante? Como apontam Rabelo, Borba e Souza (2020), é um instrumento poderoso e o profissional docente tem que estar atento às estratégias escamoteadas, não reveladas desse documento. E é esse o olhar que precisamos dirigir para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois como bem disseram Sacristán (2013) e Young (2014), o currículo está permeado de intencionalidades, de estratégias – portanto, não é neutro – que condicionam-no e condicionam os sujeitos que a partir dele serão formados.

Nunes (2017) chama a atenção para o fato de que, enquanto elemento estruturador do que deve ser ensinado, o currículo é ao mesmo tempo um instrumento utilizado para limitar e impedir que determinadas práticas e conhecimentos possam ser socializadas nas escolas. É através desse poder que se impõe o controle e o domínio do que deve ser conhecido ou não pela sociedade, uma vez que o currículo eleito está “[...] impregnado por discursos ideológicos de grupos dominantes que se utilizam da educação como reprodução dos seus interesses, a fim da manutenção do poder” (NUNES, 2017, p. 88).

Se no currículo está implícita ou explícita a ideia de educação bem como a sua função, ao reduzir a carga horária de Geografia – uma disciplina que tem por objetivo formar cidadãos críticos, transformadores a partir das reflexões e discussões sobre como se dá a relação sociedade-natureza no contexto de uma sociedade capitalista – qual mensagem o Estado quer transmitir com a alteração curricular proposta na BNCC? Que tipo de educação está buscando para a população jovem da escola pública?

São questões como essa que impulsionam a buscar caminhos de subversão, de enfrentamento ao currículo formal/prescrito. Como assevera Oliveira, I (2003), é mister que os currículos impostos verticalmente sejam ressignificados conforme a realidade vivida, experienciada, onde o profissional docente e seus estudantes e todos da comunidade escolar modificam as regras de acordo com seus modos de entender, de pensar, do que querem ser. Portanto, o currículo, na perspectiva que contrapõe à visão tradicional que está presente na BNCC e no novo Ensino Médio, é uma criação cotidiana e essa criação é oriunda dos problemas e dificuldades que são enfrentados pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem que são impostas por uma visão hegemônica e elitista (OLIVEIRA, 2003; SÜSSEKIND, 2018).

Quanto ao que está posto na BNCC, não podemos deixar de problematizar os interesses que estão ocultos com a redução da carga horária dessa disciplina. É notório que desde a década de 1990

está em curso a implementação do projeto neoliberal pensado para a América Latina (GIROTTTO, 2017). Desde então percebemos que as políticas curriculares estão voltadas para a formação de mão de obra para atender aos interesses do mercado, não havendo dentro dessas políticas, um projeto voltado para a emancipação dos sujeitos. O objetivo é que haja cada vez mais pessoas subservientes agradecidas por ter um mísero trabalho que lhes garantam o mínimo para sobreviver e que não pensem na situação precária a qual estão submetidos.

É necessário contextualizar em quais condições ocorre a formulação de uma base comum de currículo pensada para um país tão diverso cultural, social, econômica e historicamente. É preciso que se diga a quem interessa a BNCC e quais são os sujeitos beneficiados com a sua aprovação. De acordo com análise feita por Girotto (2017), Banco Mundial e, internamente, “Movimento Todos Pela Educação” e Fundação Lemann são os grandes agentes responsáveis pela difusão de uma visão de educação privada, empresarial, “[...] pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico” (GIROTTTO, 2017, p. 435).

É dentro desse contexto que a Geografia, mais uma vez, perde espaço por possuir uma linguagem própria que conduz o estudante a pensar criticamente sua realidade, por isso é considerada perigosa para o projeto neoliberal. Esse projeto desqualifica-a, recolocando-a no seu papel de disciplina “[...] neutra, sem cor e sem dor [...] que cria desde o início trabalhadores ainda que crianças, ordeiros para o capital” (OLIVEIRA, 2003, p. 143).

Faz-se mister, portanto, frente a esse cenário, que nós, professores de Geografia, ocupemos efetivamente esse campo de luta, tendo em vista que o currículo não é estático, permitindo que se construa possibilidades de resistências através do aproveitamento das lacunas, dos espaços porosos, fluidos que são inerentes a qualquer imposição de políticas curriculares como a que está posta. É com base nesses pressupostos que buscaremos refletir sobre os caminhos que podemos trilhar para continuar dando sentido ao ensino de Geografia a partir da diminuição da sua carga horária no ensino médio.

PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA BNCC: APONTAMENTOS PARA UM DEBATE

A discussão sobre o momento crítico vivido pela Geografia na composição curricular do ensino brasileiro hoje é inédita nas suas causas, mas não na sua ocorrência. Muitos foram os teóricos

dessa área que já se dedicaram a analisar causas e encaminhamentos para crises da Geografia em períodos anteriores, em especial a partir da década de 70 do século passado. Vesentini, em seu livro “Para uma Geografia Crítica na Escola” publicado inicialmente em 1992, assevera que a crise enfrentada pela Geografia escolar era também uma crise vivida pela ciência homônima, sustentada num viés tradicional, descritivo, que já não mais dava conta da explicação de um mundo cada vez mais global e complexo nas suas articulações comerciais, industriais, de consumo, dentre outras dimensões.

A crise vivida pela Geografia escolar na contemporaneidade, com a BNCC, é de outra natureza. Ao trazermos o debate para o campo da luta política acreditamos que o ensino de Geografia tem ganhado contornos críticos nas últimas décadas, o que tem contribuído para que boa parte das classes subalternas, que compõem a escola pública, despertem para a situação de exploração em que vivem e se sinta encorajada para a luta e conquista de seus direitos. Esse movimento das classes populares pode ser atribuído ao processo de mobilização dos conhecimentos geográficos que evidenciam as mazelas promovidas pela política neoliberal.

Nessa perspectiva, criar a crise da escola, da Geografia e dos demais componentes curriculares que formam as Ciências Humanas, protege o sistema econômico dominante, afastando e reduzindo a influência de uma área que não tem utilidade para o projeto neoliberal de sociedade. É a partir disso que se dissemina o discurso de que a escola pública não funciona, que é ineficiente, que exige muito investimento e que não apresenta retorno. As mídias e o mundo virtual têm ajudado a disseminar e a fortalecer essa crise, haja vista estarem, em muitos casos, aliadas ou nas mãos do grande capital produzindo e reproduzindo discursos que dificultam o papel dos professores da área de Humanas, cujos objetivos se canalizam para ajudar os jovens na construção de um pensamento mais articulado e esclarecido sobre o mundo.

Em síntese, essa é uma crise da Geografia escolar forjada como alerta disciplinar por um posicionamento político de parcela dos seus docentes de ensinar para o desvelamento das desigualdades espaciais e para a formação de uma sociedade menos ingênua e mais participativa, porque mais consciente. A partir das palavras de Giordani (2019, p.5)

[...] podemos entender que as pressões atuais sobre a profissão derivam do reconhecimento do valor social e estratégico do magistério. Por estarem “na ponta” das políticas, no lugar sensível da materialização das intenções dos

projetos dominantes, são as professoras e os professores que carregam, no cotidiano, o possível da política e a potência do conflito.

Nesse contexto e considerando a posição assumida até aqui, pensamos numa Geografia que seja guiada por alguns princípios básicos ancorados numa perspectiva crítica e emancipadora de ensino. É fundamental, pois, que pensemos em estratégias fundamentadas nesses princípios para que não incorramos em recair numa perspectiva de ensino tradicional da Geografia. Ressaltando mais uma vez que nosso intuito é tentar definir alguns parâmetros gerais para o ensino de Geografia que possam nortear o entendimento da realidade contemporânea do ponto de vista da sua espacialidade, como discutiremos a seguir.

PROMOVER COMPORTAMENTO DE JUSTIÇA SOCIAL E ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS

Independente dos conteúdos que serão eleitos para compor a Geografia escolar no Ensino Médio, entendemos que não podemos perder de vista essa dimensão de justiça social pensada a partir do enfrentamento das desigualdades socioespaciais, uma vez que o próprio objeto de estudo dessa ciência é a natureza do espaço e essa natureza é desigual, injusta e excludente. Por exemplo, no estudo do contexto mundial atual as contradições do espaço recrudescem consideravelmente. As mazelas sociais ficaram ainda mais evidentes, saltando aos olhos em decorrência, de um lado, das políticas neoliberais implementadas e, de outro, do avanço da disseminação do coronavírus, cujas populações mais atingidas são as que habitam os espaços de pobreza, os territórios com pouca ou nenhuma infraestrutura urbana, com precário acesso aos serviços de saúde.

A partir desse pressuposto, pode-se elencar conteúdos que ajudem a refletir sobre **a geografia das mortes pela Covid**, por exemplo. Onde vem morrendo mais pessoas? Por que nesses lugares? Esse e tantos outros fatores podem ser investigados a partir dos conteúdos procedimentais do ensino da Geografia e que são necessários desenvolver nos estudantes, como as capacidades de observar, descrever, organizar dados, investigar, analisar, interpretar e comunicar descobertas, visando a interferência nas questões em que estão implicados enquanto jovens do e no mundo. O ensino de tais conteúdos precisam estar ancorados no raciocínio geográfico entendido como modo de pensar o espaço a partir das suas principais categorias, estabelecendo relações espaço-temporais entre diferentes fenômenos e processos e em diferentes escalas (GIROTTI, 2015). Se refere, portanto, à

habilidade cognitiva para compreender como e porque as sociedades organizam seus espaços e os desdobramentos de tais arranjos para a vida coletiva e individual das pessoas em suas múltiplas dimensões.

A crise sanitária que o mundo e o Brasil vivenciam desde 2019 é apenas um exemplo de como podemos explorar o pressuposto de um ensino voltado para a formação de valores de justiça social e de combate às desigualdades socioespaciais mediante o desenvolvimento de um raciocínio geográfico crítico. É necessário mobilizar esse pressuposto ao tratarmos de conteúdos diversos dessa disciplina, tais como: analisar a estrutura, a forma e a função das paisagens geográficas procurando despertar nos estudantes o entendimento de que diversos sujeitos produzem o espaço geográfico, mas de forma desigual e excludente. Ademais, o estudo das diferentes paisagens podem revelar a presença ou ausência do poder público e as diferentes intencionalidades aí imbricadas.

A análise da expansão urbana é outra forma de construir um raciocínio geográfico pautado na justiça social e no combate às desigualdades socioespaciais, partindo sempre das questões cotidianas e circunvizinhas gerando o conhecimento através do seu espaço de vivência e articulando em redes para escalas maiores. Ao trabalhar industrialização, expansão, territorialização e desterritorialização industrial é possível identificar a ação de agentes e países hegemônicos envolvidos nesse processo. Ao discutir também a Divisão Internacional do Trabalho, constrói-se um raciocínio geográfico capaz de perceber como em alguns países, mesmo recebendo transnacionais em seus territórios, as *commodities* ainda são os principais produtos de exportação gerando um déficit na balança comercial uma vez que estes são dependentes de tecnologia.

Poderíamos enumerar diversos outros pressupostos, oferecidos pela geografia, capazes de criar um raciocínio geográfico voltado para o protagonismo juvenil no ensino básico, para que estes não enxerguem como natural, por exemplo, que um estado-nação controle o mercado de insumos e medicamentos de combate à pandemia, enquanto as populações do mundo com menor influência e capital ficam à mercê de diminutas oportunidades para terem acesso a tais materiais ou quando uma classe social tem melhores assistências durante a pandemia, enquanto a população pobre sofre as maiores consequências.

Isto posto, a partir de movimentos dialógicos com os pares, seja na escola, seja em espaços de debates diversos, presencial ou virtualmente, defendemos a adoção de sentidos mais amplos e profundos de sociedade, espaço, natureza, mundo, como norteadores dessas seleções do que ensinar.

POSSIBILITAR A EMERGÊNCIA DE UMA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

Quando falamos em consciência ambiental estamos nos referindo a um sentido de sociedade contrário ao que predomina hoje: uma sociedade exploratória e predatória. As bases dessa sociedade foram estabelecidas na Idade Moderna a partir das discussões de Francis Bacon. Em sua tese, Bacon afirma que o ser humano está acima da natureza, com vistas a exercer domínio e controle sobre ela. Nesse contexto, a ciência tinha um objetivo específico: criar meios para legitimar o direito de domínio do social sobre o natural (SHELDRAKE, 1993).

Nessa perspectiva, a natureza é entendida como objeto, uma máquina que funciona a partir de leis matemáticas cuja função seria apenas servir ao homem. Essa racionalidade criou um ambiente de dicotomia entre sociedade e natureza que perdura até os dias de hoje contribuindo para o aprofundamento dos desequilíbrios socioambientais. O que estamos vivenciando não é apenas uma crise ambiental, mas uma crise de civilização onde é necessário repensar o mundo em que nós estamos e galgar uma educação voltada para a construção do mundo que queremos (SHELDRAKE, 1993).

É nesse contexto que acreditamos ser imprescindível a discussão da temática ambiental necessária à sobrevivência da nossa comunidade no universo. De acordo com Morin (2000), a educação do futuro precisa valorizar a identidade humana na sua condição de unidade terrena, na sua relação inseparável do universo, na dependência permanente da relação indivíduo, sociedade e espécie. E é dessa relação que decorre o presente e o futuro da nossa existência. Por isso, segundo ele,

[...] a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: [...] o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. [Isso] Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra (MORIN, 2000, p. 61).

É a partir desse entendimento de cidadania terrena, sem desconsiderar a necessária riqueza da diversidade cultural e das identidades diversas, que defendemos o ensino de temáticas como a das paisagens naturais e como elas foram e estão sendo apropriadas e quais os rebatimentos socioespaciais dessas ações a curto e médio prazo. A quem essas mudanças irão beneficiar? Quais suas

consequências para o equilíbrio ambiental terreno numa escala global, e para as populações mais diretamente envolvidas nesses territórios?

Nos dias atuais, o avanço de políticas neoliberais, bem como o desmonte do conjunto das políticas ambientais brasileiras construídas a duras penas (embora nem sempre implementada em sua totalidade), nos mobiliza a enfatizar a relevância da formação de uma consciência ambiental a partir da nossa práxis pedagógica. Ademais, a usurpação do poder governamental, que representa interesses de uma parcela considerável da elite brasileira cuja mentalidade ambiental, social, cultural é capitalista no sentido mais primitivo do termo, nos impulsiona, enquanto professores, a pensar em possibilidades para que os estudantes se apropriem de conhecimentos a respeito da temática socioambiental no sentido de construir um posicionamento de defesa da sobrevivência da nossa própria espécie.

É nesse sentido que afirmamos que o ensino de Geografia deve estar comprometido com a construção de uma consciência ambiental que promova a regeneração da nossa civilização em direção à sustentabilidade, reintegrando aquilo que foi separado na Idade Moderna: sociedade e natureza. É preciso entender e viver como natureza, como ser indissociável dela. Para tanto, é preciso romper com a ordem vigente, problematizando e questionando o sistema capitalista que se apropriou dessa racionalidade promotora de desequilíbrios ambientais e injustiças sociais (LEFF, 2007).

No processo de formação de uma consciência ambiental é que são introduzidos e construídos os pressupostos para um paradigma de civilização embasado em valores sociais e produtivos mais equilibrados e justos, ou seja, num mundo cujos projetos de civilização, de vida, de desenvolvimento sejam alternativos frente ao que impera atualmente. “O saber ambiental abre, assim, uma perspectiva ao progresso do conhecimento, questionando os dogmas ideológicos e problematizando os paradigmas científicos com base nos quais foi construída a civilização moderna” (LEFF, 2007, p. 151).

Afirmamos, portanto, que a crise ambiental é uma das questões fundamentais enfrentadas pela humanidade e exige a necessidade de uma mudança de mentalidade, rumo a formação de novos valores e de uma ética em que a natureza não seja vista apenas como fonte de lucro ou meio de sobrevivência para as espécies que habitam o planeta, inclusive o ser humano, tal como vem sendo concebida. E a escola e suas práticas disciplinares e transdisciplinares são agentes estruturantes dessa mudança cultural de concepção e de relação do jovem com as mesmas.

OS MOVIMENTOS GEOPOLÍTICOS NAS SUAS DIVERSAS ESCALAS COMO DEMARCADORES DE ESPACIALIDADES/ TERRITORIALIDADES

Pensar nos múltiplos processos da globalização e seus rebatimentos nos territórios, é antes de tudo, compreender a essência do mundo, suas características fundamentais, a organização social, o papel do Estado e do capital nesse novo contexto histórico e geográfico no uso do território. O território é, nesse sentido, revelador das geografias das desigualdades produzidas pelo processo de globalização. E essa é uma discussão que precisa ser incorporada ao ensino dos conteúdos da Geografia nas suas diversas escalas.

Na visão de Santos e Silveira (2004) os agentes hegemônicos imprimem a sua lógica no espaço e interferem de forma significativa na ação do Estado, indicando-lhe as formas que deve atuar: preservando e favorecendo os interesses do capital, não apenas reprodutivos, mas de acumulação. E completam: “[...] não será exagero dizer que estamos diante de um verdadeiro comando da vida econômica e social e da dinâmica territorial por um número limitado de empresas” (SANTOS e SILVEIRA, p. 291). Essas empresas exigem do Estado algumas manobras fiscais e político-econômicas para atender às suas necessidades de instalação, de permanência e de desenvolvimento com a maior margem possível de lucro. São essas concessões e perspectivas promovidas pelos Estados que asseguram as condições de reprodução das relações de dominação sobre os territórios (BECKER, 1983).

No entanto, há que se dar visibilidade à participação da sociedade organizada em múltiplas organizações (ambientais, sociais, políticas, religiosas, étnicas) como agentes desse processo de modificação dos territórios. Esses movimentos também se destacam na territorialização e em esforços de enfrentamento a determinadas ações do Estado e das empresas capitalistas que buscam dominar seus espaços de vida. É no movimento contraditório entre essas organizações sociais e representantes das políticas neoliberais que se processam as relações de lutas pelas defesas de modelos de territórios, pelos usos desses espaços e pelos benefícios de suas reordenações.

O ensino do espaço agrícola brasileiro, americano ou mundial, por exemplo, exige uma postura metodológica que ponha em evidência as articulações e embates entre os sujeitos que disputam essas territorialidades, seus interesses e consequências diversas. Nesse contexto, não cabe um ensino limitado às localizações de grandes áreas territoriais produtivas, ao tipo de culturas que

produzem e a que ou a quem se destinam às mesmas. Vale uma perspectiva geográfica que discuta também outras possibilidades de se pensar e de se pautar o uso dessas áreas para que beneficie a todos os cidadãos envolvidos e não apenas a uma minoria. É pertinente, por exemplo, debater o uso de tantas áreas no Brasil voltadas para o cultivo da soja e o fato de estarmos pagando em torno de R \$7,0 a 8,0 reais num litro de óleo de cozinha.

Destarte, nos dias atuais fica cada vez mais nítido que o Estado tem procurado exercer seu poder de controle e gestão do território com a mesma finalidade de outrora: assegurar a acumulação do capital a uma classe e manter sob controle a outra através de mecanismos de dominação. Isto evidencia a importância de ferramentas da Geografia Política que possibilitem a discussão dessas questões concernentes ao poder e suas variadas formas de manifestação pelos mais diversos agentes sociais: o indivíduo, a comunidade, passando pela pequena empresa até os grandes conglomerados econômicos, além de multiplicar as análises do território nas suas diversas escalas, quais sejam: escala global, nacional, regional, local. Com isto, abrem-se perspectivas para o desenvolvimento do pensamento espacial sobre como o espaço é produzido e reproduzido no contexto socioeconômico atual e qual a lógica que norteia este processo. Compreender e identificar as relações aí imbricadas qualifica os jovens a raciocinarem espacialmente e a pensarem formas de organização social e de produção/organização de espaços alternativos.

Não estamos dizendo que essas questões nunca estiveram presentes em nossas aulas, mas é preciso enfatizar a necessidade de se voltar para os pontos supracitados como fundamentos que dão sentido ao ensino de Geografia na escola básica. O pensamento espacial e o entendimento do mundo a partir desse objeto de estudo só adquire relevância na sociedade contemporânea se contribuir para aumentar o sentimento de justiça social associado a um comprometimento com as questões ambientais terrenas em suas múltiplas escalas, sem perder de vista os processos e agentes que dão forma/s e conteúdo aos territórios.

Isto posto, continuamos defendendo e praticando uma Geografia articulada à realidade vivida pelos estudantes que os permita entender as contradições presentes no lugar e a partir daí compreender as contradições do espaço geográfico em suas diferentes escalas. Uma Geografia que busque sempre caminhos metodológicos para a construção de uma aprendizagem comprometida com a transformação dessa sociedade dividida e desigual. (OLIVEIRA, A. 2003).

Nessa perspectiva enfatizamos a necessidade de que nossos estudantes aprendam a pensar geograficamente os fenômenos, pois esse raciocínio contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, como disse Cavalcanti (2011). Entender e explicar o lugar em que vive como uma espacialidade, investigar e compreender os fenômenos espaciais que a compõem, situando-o numa escala variada de relações torna-se indispensável para o desempenho de uma vivência engajada, participativa. Faz-se necessário, portanto, um empenho para garantir que esses conceitos ou os seus sentidos sejam vislumbrados mesmo nesse espaço mais amplo da área, atravessado por outros conceitos oriundos da História, da Sociologia, da Filosofia. Como fazer isso didaticamente é uma discussão premente que envolve não apenas os professores da escola básica, mas também as licenciaturas nessas áreas, incluindo os futuros docentes.

Na visão de Cavalcanti (2019), o raciocínio geográfico pode ser entendido como o exercício cognitivo de articular as diversas condicionantes (sociais, históricas, naturais, econômicas) e conteúdos relacionados com o fenômeno espacial estudado. Ou seja, mobiliza-se os princípios específicos da geografia (localização, distribuição, extensão, etc.) juntamente com as operações básicas (observação, descrição, memorização, representação, etc.) para entendimento do espaço geográfico. Esses raciocínios, quando mobilizados, produzem o pensamento geográfico ou a capacidade do estudante em aprender fatos e fenômenos em sua espacialidade a partir dos questionamentos já citados: Onde? Por que aí? Assim, produz-se um conhecimento na perspectiva geográfica que, junto com outros conhecimentos/saberes, ampliam a visão de totalidade.

Em síntese, nossas discussões advogam uma prática de ensino de Geografia que desnuda as aparências e mostra a essência das relações contraditórias e dos diversos interesses que existem na construção do espaço geográfico. Como bem assinalou Callai (1998, p. 56) a geografia “[...] permite que o aluno ‘se perceba como participante do espaço que estuda’, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens”. E mesmo com a redução da carga horária essa perspectiva estará presente em nossas aulas. Se não podemos fugir da BNCC, por ser um documento normativo, precisamos defender os sentidos que queremos ajudar a formar com nossos alunos. Afinal, a palavra ajuda a construir a realidade; os discursos atuam na formação de sentidos sobre os fenômenos e a Geografia escolar precisa sair na vanguarda dessa criação, semeando modos de pensar, de dizer e de defender a organização de territórios mais humanos, mais responsáveis e menos injustos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo do Ensino Médio brasileiro vem sendo transformado radicalmente a partir da implantação da BNCC. As mudanças incluem componentes novos (Projeto de Vida, Iniciação Científica), reduzem a carga horária de muitas disciplinas, em especial as da área de Ciências Humanas, instituem a organização por grandes áreas disciplinares, extinguindo o currículo disciplinar e flexibiliza grande parte da formação nesse ciclo, “permitindo” que os estudantes escolham um itinerário formativo a partir do primeiro ano. Em meio a esse contexto, a Geografia é atingida diretamente com uma redução drástica em sua carga horária, o que desarticula e desestabiliza os professores. Ao ser inserida numa área do conhecimento nos moldes da BNCC, o espaço geográfico, seu objeto por excelência, é descaracterizado como tal. Suas categorias de análise e conceitos construídos no movimento histórico característico do universo científico, estão sendo “[...] diluídos em um conjunto de termos e abordagens estranhas à ciência geográfica – mas oriundas diretamente dos discursos economicistas e liberais, por exemplo” (GIORDANI, 2019, p. 3).

Nesse contexto, o debate que iniciamos com este ensaio tem como principal foco a reflexão sobre aquilo que consideramos, hoje, como perspectivas fundantes para a presença dessa disciplina no currículo da escola básica, ao tempo em que sinalizam para alguns parâmetros que, na nossa perspectiva, devem orientar a escolha dos conteúdos da Geografia escolar, tais como: possibilitar a emergência de uma consciência ambiental, promover comportamento de justiça social e enfrentamento das desigualdades socioespaciais e considerar os movimentos geopolíticos nas suas diversas escalas como demarcadores de espacialidades/ territorialidades.

Mesmo com o tempo de aula reduzido é fundamental que a Geografia ensinada reafirme a sua função de instigar os estudantes a participarem mais ativamente das questões cotidianas do seu espaço e ao mesmo tempo dos problemas do mundo, não como questões que lhes são alheias, mas como cidadãos terrenos, que pensam e vivem para além do seus muros e que por isso se comprometam com espaços socioambientais mais equilibrados e sustentáveis.

Esse sentido maior de vida coletiva só se torna compreensível a partir de um pensamento de instituição escolar e de docência sustentada num projeto que esteja para além da aplicação de uma Lei, mas que tenha por sustentação a manutenção de uma sociedade democrática, sustentada no diálogo e na participação. E é essa sociedade que defendemos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC/SEB. **Base Nacional Comum Curricular** (4ª versão). Brasília: 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.
- BECKER, Bertha K. **O uso político do território: questões a partir de uma visão do Terceiro Mundo**. In: BECKER, B. K; COSTA, R.H.; SILVEIRA, C.B. Abordagens políticas da espacialidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 1983.
- CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia: Recortes espaciais para análise**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHAFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia em sala de aula: Práticas e textualizações**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998. p. 55-60.
- CANDAU, Vera Maria. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. In: _____ (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CAVALCANTI, Lana. de S. **A Geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea**. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. et ali (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre, UFGS, 2011.
- _____. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2019.
- GIORDANI, Ana. **Geografia Escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão**. Revista Educação Geográfica em Foco [S.l.], v. 3, n. 6, oct. 2019. Disponível em Geografia Escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão | Revista Educação Geográfica em Foco. (Acesso em 25 de abril de 2021).
- GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jun., 2015.
- _____. **Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal**. Revista Geo Uerj, n. 30, p. 419-439, 2017.
- LEFF, Henrique. **Epistemologia Ambiental**. Tradução: Sandra Valenzuela. 4ª edição. São Paulo-SP: Cortez, 2007.
- _____. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- NUNES, Marcone Denys dos Reis. **Reforma curricular em geografia na Universidade do Estado da Bahia: construção social e o papel dos sujeitos em uma teia de significações entre o pensado e o possível**. Tese de Doutorado. Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, 2017.
- NÓVOA, 1992. **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia? Crise da Geografia, da escola e da sociedade**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Rev. Educar. Curitiba, n. 29, pp.83-100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n29/07>. Acesso em 02 nov. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Rev. Port. de Educação**, Braga-Portugal, vol.31, n.Especial, p.55-74, out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000200006&lang Acesso em 02 nov. 2020.

RABELO, Kamila Santos de Paula; BORBA, Odiones de Fátima; SOUZA, Vanilton Camilo de. In: ROSA, Claudia do Carmo; BORBA, Odiones de Fátima; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima (Orgs.). **Formação de professores e ensino de Geografia: contextos e perspectivas.** Goiânia : C & A Alfa Comunicação, 2020. pp. 29-48.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo: Penso, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização.** 2003

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI.** 6ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Record, 2004.

SHELDRAKE, Rupert. **O Renascimento da natureza e o reflorescimento da ciência e de Deus.** Cap. 2. São Paulo: Cultrix, 1993.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante.** Tradução: Leda Beck. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.44, n.151, p.190-202, jan/mar 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2707>> Acesso em: 02 nov. 2020.