

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar

Juarez dos Santos Gonçalves Junior

**OBJETIVOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA E
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS: algumas reflexões**

Rio de Janeiro
2021



Juarez dos Santos Gonçalves Junior

**OBJETIVOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NACIONAIS: algumas reflexões**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Pós-Graduação em Teorias e Práticas em Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carolina Lima Vilela

Rio de Janeiro
2021

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

G635 Gonçalves Junior, Juarez dos Santos

Objetivos do ensino de geografia e políticas educacionais nacionais: algumas reflexões / Juarez dos Santos Gonçalves Junior. - Rio de Janeiro, 2021.

18 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientadora: Carolina Lima Vilela.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Escola. 3. Política educacional - Brasil. 4. Currículos - Educação Brasil. I. Vilela, Carolina Lima. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Juarez dos Santos Gonçalves Junior

**OBJETIVOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NACIONAIS: algumas reflexões**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Pós-Graduação em Teorias e Práticas em Geografia Escolar, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Aprovado em: ____/06/2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Carolina Lima Vilela (Orientadora)
Colégio Pedro II

Prof.^a Dra. Ana Angelita Costa Neves Rocha
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof. Me. Pedro Bernardes Pinheiro
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2021
**OBJETIVOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NACIONAIS:** algumas reflexões

Juarez dos Santos Gonçalves Junior

Resumo: Neste artigo discutiremos o atual aprofundamento das políticas educacionais nacionais como ferramentas de controle e regulação para o ensino-aprendizagem de Geografia. Destacando o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como instrumentos dessas políticas afirmativas do Estado, problematizando a intensa forma de controle dos conteúdos escolhidos como “importantes” a serem ensinados e também sobre aqueles que são “descartáveis” no ensino. Contudo, defendemos o potencial da Geografia para uma educação mais participativa e crítica, para a formação de cidadãos atuantes e capazes de entender seus papéis no espaço que ocupam.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Ensino; Geografia Escolar; Currículo.

**THE GEOGRAPHY TEACHING’S GOALS AND THE NATIONAL
EDUCATIONAL POLICIES:** Some reflexions

Abstract: We will discuss in this article the growing use of national educational policies as control and regulation tools for Geography teaching-learning. Highlighting the ENEM (National High School Examination) and the BNCC (National Common Curriculum Base) as instruments of these affirmative policies of the State. Unveiling the terrible way of controlling how contents are chosen as “important” to be taught and also those that are “disposable” in teaching. However, we defend the potential of Geography for a more active and critical education, for the formation of active citizens capable of understanding their roles in the space occupied by them.

Key words: Educational Policies; Teaching; School Geography; Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar uma perspectiva, entre inúmeras existentes no fazer docente, refletindo sobre algumas apreensões, ideias e aspectos do cotidiano vivido e pensado na prática do “chão da escola”. Falamos, aqui, de escolas privadas, muitas em rede, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

A partir do final do século XX, com aprofundamentos na atualidade, presenciamos políticas educacionais, que funcionam em muitos dos casos, como ferramentas de controle e regulação. Essas ocorrem notadamente respondendo a demandas econômicas, provocando assim o crescimento do setor privado e redução do que é público como referência em educação.

Destacamos o Exame nacional do ensino médio (ENEM) e a Base nacional comum curricular (BNCC), como instrumentos das referidas políticas e afirmamos que esses, de certa forma, contrariam alguns princípios que consideramos inegociáveis, como a democratização do acesso à qualidade educacional de ensino, o desenvolvimento da emancipação, autonomia e cidadania dos discentes.

A nosso ver, a implementação de tais políticas em âmbito nacional são procedimentos extremamente ameaçadores desses princípios, uma vez que podem autenticar um discurso de eficiência e esconder precárias condições nos espaços educacionais, tanto públicos como privados, aprofundando ainda mais as desigualdades no país.

O ponto de partida para o presente artigo situa-se nas nossas reflexões sobre o Ensino de Geografia que encontramos, praticamos e reproduzimos, principalmente em instituições do setor privado da educação, para quem os resultados em Vestibulares são muito mais vendáveis do que o desenvolvimento, propriamente dito, dos alunos. Essa é a realidade que encontramos, não exclusivamente, como regentes da disciplina de Geografia em instituições privadas no Grande Rio, sobretudo nos últimos anos.

Entendemos que a proposta de educação presente de modo dominante em muitos dos colégios privados se mostra extremamente engessada e restrita a uma prática que objetiva a aprovação em vestibulares, especialmente o SISU (Sistema de Seleção Unificada) que é um programa do Ministério da Educação para acesso a Universidades, por meio da nota do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio).

Percebemos, assim, que o ENEM se torna ao passar do tempo, com o seu crescimento e afirmação, uma extraordinária política de controle dos conteúdos escolhidos como “importantes” a serem ensinados e também sobre aqueles que são “descartáveis” no ensino. Afinal, estamos de acordo com Rocha (2014, p. 22), quando afirma que “O ENEM é uma política de escala para garantir a universalização de um modelo de organização curricular, por prestigiar certos conteúdos em detrimento de outros”. Reforçamos que o exame acaba por mostrar as intencionalidades existentes em políticas nacionais em diversos períodos e governos. Interessa-nos perceber de que forma essas políticas fixam os sentidos da Geografia no Ensino Médio.

Outro ponto importante é de que esse exame acaba ditando parâmetros sobre a prática cotidiana das salas de aula, interferindo diretamente nos métodos e propostas pedagógicas. A partir dessas inquietações, algumas questões se esboçam: o que defendemos como objetivos para o ensino de Geografia? De que forma políticas de escala nacional, particularmente o ENEM e a BNCC, contribuem para que nos afastemos destes objetivos em nossas práticas docentes cotidianas? De que forma a primazia dos exames interfere nas nossas práticas pedagógicas? Neste texto pretendemos, a partir do diálogo com alguns autores, trazer elementos que nos ajudem a responder essas questões.

No primeiro movimento proposto no texto, trabalharemos com Cavalcanti; (2012 e 2015); Callai; (2001) e Vilela; (2018), expondo aspectos que configuram a Geografia como

uma ciência social fundamental para a formação e desenvolvimento dos/das estudantes. Além de reforçar a disciplina escolar como produtora de discursos, tais autoras reforçam seu papel imprescindível como ciência do espaço e das relações desenvolvidas pelos seres humanos, instrumentalizando e capacitando os/as docentes no exercício de sua cidadania.

Posteriormente, travamos um diálogo com Rocha; (2014); Silva; (2018); Giroto (2017) e Callai; (2015), apresentando o ENEM como importante lança da política curricular nacional e, também, exibindo aspectos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que pretendemos apontar para certas limitações quando pensamos no potencial da Geografia.

Ao final, tangenciando a discussão metodológica, propomos algumas reflexões, apresentando contextos de um padrão encontrado majoritariamente nos espaços educacionais privados. Pretendemos, assim, desenvolver uma crítica ao formato de educação que vimos perpetuar ao longo dos anos, sobretudo do ponto de vista da Geografia.

2 PARA QUE DEVEMOS ENSINAR GEOGRAFIA?

A Geografia é uma disciplina escolar dotada de tradições nos currículos brasileiros tendo estado presente desde os primeiros documentos curriculares (ROCHA, 2014). A despeito de toda a tradição, o ensino de geografia e seus objetivos têm sido alvo de frequentes reflexões dentro do campo da educação geográfica (Cavalcanti, 2012 e 2015; Callai, 2001 e Vilela, 2018). Alguns consensos derivados dessas reflexões estão ligados à importância de se considerar os contextos sociais dos educandos, a originalidade que emerge no cotidiano da escola e a autonomia docente na construção do conhecimento.

A Geografia deve ser encarada como reflexo da sociedade em que ela está situada, a mesma coisa é válida quando consideramos a escola. Todavia, precisamos acrescentar o objeto de maior relevância dentro da ciência e da disciplina escolar, para assim determinarmos necessidades, problemáticas e o método escolhido para se planejar e realizar as atividades escolares.

Não é possível aceitar que se devam estabelecer planos oficiais com a definição dos conteúdos de cima para baixo a fim de obter através de uma homogeneidade a garantia da qualidade, mas nem por isso deve-se desprezar proposições alternativas de modelos como sugestões em nome de que cada professor deve ter sua autonomia. O que não pode acontecer é se impedir o professor de pensar alternativas, de escolher ou de criar. Vai depender das suas condições, que aliás são um tanto precárias pela própria formação acadêmica que tiveram num momento da história brasileira em que se recebia tudo pronto para não se correr o risco de tentar alternativas que não interessassem. (CALLAI, 2001, p. 135).

Estamos de acordo com Callai ao chamar atenção para o fato de que esse processo verticalizado tira do professor decisões e aplicações de práticas do que está sendo apresentado na sua realidade específica. Muitas vezes, principalmente para o ensino de Geografia, esse processo contribui para deixar os saberes escolares referentes ao espaço geográfico distantes das propostas de um ensino crítico, como é proposto atualmente (Cavalcanti, 2015).

A escola deve ser vista como um lugar de encontros, não só dos corpos que ali transitam, mas como um lugar de encontros culturais, étnicos, sociais, de saberes populares, mesmo que em sua base seja classificada como referência à prática e ao saber científico. Defendemos que para pensarmos os objetivos do ensino de geografia é preciso reconhecer o conhecimento escolar não apenas como uma listagem de tópicos em forma de conteúdos; aquilo que ensinamos deve emergir também das práticas sociais originais da escola. Afinal, o currículo pode ser visto como um espaço discursivo em que muitos sentidos são negociados.

Nessa lógica, os conteúdos que constituem as tradições curriculares das disciplinas escolares, em todo contexto de tempo/espaço, negociam sentidos com discursos que disputam espaço na escola. Isto ocorre tanto porque a escola é um local de afirmação de discursos valorizados socialmente quanto porque esses discursos são, de alguma maneira, o que vão conferir qualidade àquilo que é ensinado. (VILELA, 2018, p. 143).

As disciplinas escolares representam as formas em que esses encontros acontecem dentro das salas de aula e a Geografia escolar é uma das formas em que conseguimos mediar e desenvolver esses processos, fundamentalmente, quando estamos baseados nessas culturas apresentadas pelos alunos para o incremento do saber.

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos. (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

Sendo assim, as práticas e vivências cotidianas dos alunos geram um saber sobre sua espacialidade, cabendo às instituições e professores o trabalho de aproveitar o que o aluno já desenvolveu. As discussões levantadas podem ampliar o conhecimento, alterando-o com qualidade e tornando-o científico. Essa transformação do saber cria a percepção de que a Geografia não é somente o que está no livro didático ou no que o professor escreve no quadro e fala, ela faz perceber que o aluno também deve ser um sujeito ativo desse processo geográfico, fazendo geografia todos os dias.

Dentro dessa perspectiva, o que defendemos como objetivos para o ensino de Geografia? Vamos admitir que esse objetivo pode ser representado pelo desenvolvimento de um pensamento mais autônomo em relação ao raciocínio geográfico e ao conhecimento do Espaço Geográfico. Para isso, devemos estruturar os conteúdos que devem ser ensinados com base em conceitos fundamentais e necessários para essa compreensão espacial.

A ideia é a de que se deve encaminhar o trabalho com os conteúdos geográficos e com a construção de conhecimentos para que os cidadãos tenham uma consciência da espacialidade das coisas, nas coisas, nos fenômenos que eles vivenciam mais diretamente ou que eles vivenciam enquanto humanidade. (CAVALCANTI, 2015, p. 132).

Logo, compete à Geografia como disciplina escolar estimular essa consciência geográfica no aluno, para que assim ele consiga espacializar fenômenos¹ e agir como cidadão em um mundo extremamente complexo e global. As relações se tornam fluidas e os limites espaciais vivenciados no passado, hoje são dinâmicos e mutáveis, os lugares de convívio também sofrem alterações indefinidas, segregando e excluindo milhares de pessoas. Esse espaço apresenta-se como extremamente complicado e a Geografia tem um importante papel para que os/as estudantes possam se apropriar de forma ativa do espaço.

¹ Straforini (2018, p. 184) A compreensão da espacialidade dos fenômenos proposta pelos autores é, no nosso entender, uma poderosa ferramenta metodológica para o ensino de Geografia e da “simbiose entre pensamento espacial e raciocínio geográfico”, pois resulta da articulação entre os conceitos fundantes e do tripé metodológico da Geografia, bem como dos processos de interação antropogênicos e físicos que dão materialidade ao fenômeno espacial, na sua condição indivisível de sujeito e sujeitado.

As representações sociais dos alunos são importante recurso na formação de conceitos, ao menos por duas razões. Em primeiro lugar, ao expressar o conhecimento cotidiano do aluno, ou seja, o que ele já conhece e que é compartilhado socialmente, ajudam na superação do relativismo e do subjetivismo no ensino. Em segundo lugar, é conhecimento ainda em construção, cuja referência inicial é a imagem mental. Sendo assim, permite o trabalho com conhecimentos ainda não conscientes e não verbalizados. As representações sociais estão no nível do conhecimento vivido e sentido, que contém elementos de um conceito já potencialmente existente nos alunos, podendo, assim, ser tomado como parâmetro de aprendizagem significativa. (CAVALCANTI, 2015, p. 133).

Na proposta atual de currículo apresentada pelo Estado brasileiro (BNCC), na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é proposto que o estudante deve desenvolver uma série de habilidades, entre elas a capacidade de desenvolver diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para isso, são definidas habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias das áreas sociais, incluindo a Geografia nesse processo.

Dessa forma, fica demonstrado que o trabalho por meio de conceitos é fundamental, não conseguiríamos interpretar os padrões e acontecimentos da contemporaneidade sem uma boa organização conceitual. Por isso, o professor, principalmente no Ensino Médio, deve enfatizar esse trabalho conceitual, levando em conta a realidade de seus alunos para a concretização dos conteúdos desenvolvidos.

Quando assim não se concretiza, vemos uma construção de conteúdos por meio de práticas pouco interessantes e enfadonhas, que nada tem de relação com a vida dos alunos, assim, a Geografia se torna pouco significativa no sentido educativo. Por conseguinte, devemos destacar a educação com foco na cidadania, buscando trabalhar conceitos fundamentais da realidade e territorialidade na qual os/as docentes estão inseridos.

Mesmo com suas grandes contradições, sendo um espaço visivelmente hierarquizado, a escola deve ser um ambiente ativo no processo de desenvolvimento participativo e democrático do aluno.

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem. (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

Defendemos, assim, que a Geografia escolar possui um enorme potencial no sentido de formar pessoas ativas em seus contextos, apropriadas de suas espacialidades nas práticas cotidianas, que sejam capazes de levantar discussões, reflexões e questionamentos sobre o mundo. Essa disciplina deve contribuir para que os/as estudantes possam se perceber como agentes políticos, em movimento, dentro da sociedade, entendendo seu papel e suas possibilidades de modificar a sua realidade. É para isso que devemos ensinar Geografia.

No entanto, professores que atuam na linha de frente são confrontados diariamente com exigências, modelos educacionais e rotinas que se colocam como obstáculos para que esses objetivos do ensino sejam plenamente atingidos. As políticas educacionais em nível nacional, em especial do ENEM, se apresentam como fortes elementos desse cenário. É o que discutimos a seguir.

3 POLÍTICAS NACIONAIS: ENGESSAMENTO DO ENSINO?

Por meio da implantação de importantes políticas curriculares nacionais, principalmente nas últimas décadas, a definição dos conteúdos tem deixado pouco espaço para a imaginação ou participação democrática de estudantes e docentes nas decisões. Denunciamos, assim, que nossas práticas vêm ficando limitadas no que diz respeito às possibilidades de uso da ludicidade e da criatividade nos ambientes escolares.

(...) ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia. (SILVA, 2018, p. 11).

O sentido que vemos aqui, dá a entender, de muitas maneiras, que a mudança/“reforma” educacional no Brasil tem um discurso bem elaborado para o Ensino, o que na prática não significa transformação ou ruptura, mas pode significar uma perpetuação de estratégias conservadoras e tecnicistas.

A despeito de termos clareza sobre a defesa dos objetivos da Geografia, em nossa atuação como docente da escola privada, podemos perceber que, na maior parte do desenvolvimento do trabalho, o foco das aulas é impactado a todo tempo por políticas de controle, especialmente pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e isso não ocorre só nos anos finais da educação básica (Ensino Médio), mas em todos os segmentos de ensino.

Entendemos o ENEM como uma importante ferramenta que promove indiretamente uma reforma curricular, sendo muito mais do que uma simples política de avaliação, na medida em que certos conteúdos são prestigiados em relação a outros, legitimando conhecimentos e/ou debates e invisibilizando o que “não é válido” ser ensinado. Vale ressaltar que esses processos são dinâmicos; o ENEM não é o mesmo de sua fundação (multidisciplinar e interpretativo), apresentando atualmente um viés muito mais disciplinarizador que no passado recente.

Esta prova se apresenta, talvez, como a maior política curricular presente no cotidiano de instituições de ensino, sobretudo, em colégios particulares, controlando os testes, provas, trabalhos, isto é, todas as avaliações. Além disso, está presente também no material didático e nas propostas de projetos, se apresentando como a única alternativa para a formação de um ensino eficiente². Isto afasta ainda mais os conteúdos trabalhados em sala de aula das diferentes realidades vivenciadas pelos alunos.

A avaliação é extremamente poderosa para a produção de mudanças, se o exame se organiza de uma tal forma, é assim que as instituições e professores começam a desenvolver os conteúdos, principalmente se guiando pela ideia de que o aluno se habilite para a realização da prova.

Esse processo ocorre desde 2009, quando a Portaria INEP nº 109, de 27/05/2009, lança grandes inovações a forma como o ENEM é realizado e sobre suas funcionalidades, válidas até a atualidade, na verdade aparecendo com ainda mais força se comparada ao momento de sua implementação.

Art. 2º Constituem objetivos do Enem:

² Giroto (2017, p. 421) O controle sobre as diferentes etapas e processos que envolvem a ação educativa passa a ser o objetivo central de uma forma-curículo que separa execução e planejamento. Esta forma, por sua vez, é difundida como elemento neutro, dotado de certa cientificidade e apresentado como o único modelo de organização curricular capaz de produzir um ensino “eficiente”, conceito amplamente difundido pelos defensores da lógica tecnicista de educação.

- I - Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
 - II - Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
 - III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
 - IV - Possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
 - V - Promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/1996 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
 - VI - Promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
 - VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior;
- (DOU nº 100, de 28 de maio de 2009, Seção 1, pág. 56)

Conforme observado, o ENEM ganha uma carga de importância muito grande. Ele deixa de ser uma avaliação de conclusão da educação básica e passa a representar uma série de novas possibilidades, talvez o acesso a instituições de Ensino Superior seja a mais significativa para o atual sucesso do exame frente ao grande público nacional. Percebemos assim o grande número de candidatos a cada ano e notas de corte muito elevadas (com exceção para o último ano pandêmico).

É por isso, que o sucesso (considerando aqui uma nota elevada e a aprovação) no exame que conclui o segmento básico da educação é percebido por quase todos (alunos, pais, professores, coordenação, direção da escola etc.) como a única forma de aproveitamento e/ou objetivo dos anos passados nas escolas, principalmente no momento atual em que o ENEM é uma importante forma de acesso a universidades públicas/privadas no país e até no exterior.

Voltamos assim ao ENEM como um importante instrumento de regulação, elegendo dentro da sua perspectiva de exame nacional uma grande problemática para o ensino da Geografia.

O que permite o debate sobre os sentidos espaciais omitidos/negados, quando estamos diante de um evento avaliativo que tem a proposta da “não regionalidade” e do não particularismo. Ou seja, nesta compreensão, os sentidos geográficos a serem exigidos prescindem da interpretação ordenada pelo local e pelo regional. É, pois, eleita uma interpretação universal do espaço, quando há a hegemonia da escala nacional. O que, na verdade, torna-se um dilema para a Geografia escolar: como fazer do Exame uma interpretação do espaço que não incorpore a experiência do espaço vivido e favoreça exclusivamente à escala nacional e global? (ROCHA, 2014, p. 26).

Essa passagem corrobora com o que discutimos na primeira parte do texto. De que vale e para quem vale uma Geografia nacional ou global sem os aspectos locais e de vivência? O exame como produtor de um currículo nacional acaba ocultando, negando e omitindo importantes sentidos do desenvolvimento escolar da Geografia, produzindo por muitas vezes, conhecimentos alheios aos cotidianos e realidades múltiplas proporcionadas.

As provas e demais avaliações, da mesma forma que o ENEM, determinam os percursos educacionais dos espaços, trabalhando com métodos tradicionais³ e pouco

³ Cavalcanti (2013, p. 20) As propostas convergem na crítica ao ensino de conteúdos estruturados conforme uma corrente da Geografia Tradicional. Essa Geografia caracteriza-se pela estruturação mecânica de fatos,

reflexivos, manifestando o controle e a falta de reflexão sobre as práticas e discursos usados. Ajudando a orientar um discurso que nos faz voltar aos anos 1990, com uma roupagem nova de velhos enunciados para a reforma educacional no Ensino Médio.

Nessa arena de inúmeras disputas (filosóficas, políticas, éticas etc.), esvaziamos ainda mais as preocupações com a formação de políticas curriculares multidimensionais⁴ e para o povo, passamos de um Exame Nacional para um Currículo Nacional, impedindo, por muitas vezes, os aspectos particulares de serem tratados, partindo para as escalas mais homogeneizadoras e pouco, talvez nada, qualitativas.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BNCC, 2017, p. 14).

A passagem da BNCC é linda, mas completamente fora da realidade. Do que vale esse discurso sem a infraestrutura necessária ao desenvolvimento dessas propostas curriculares nacionais? Essas serão, provavelmente, responsáveis por um aprofundamento das desigualdades. Para uma concreta e sólida reconstrução curricular é preciso refundar a escola, suas ações, suas práticas e seu espaço.

Não é por acaso se, para a construção de uma fábrica ou de uma loja de departamentos, o engenheiro trate de demolir previamente velhas construções centenárias, apesar de solidamente sustentadas por grossas paredes sobre porões, de uma solidez a toda a prova. É porque as paredes, a disposição dos cômodos, o comprimento reduzido das vigas, não permitam a disposição material requerida pela racionalização do trabalho. No caso da nossa escola também: para um trabalho novo, locais e materiais diferentes, adaptados as próprias normas de atividade. (FREINET, 2001, p.51 Apud GIROTTO, 2017, p. 423).

Da mesma forma que na fábrica ou na loja, caso as mudanças não ocorram, e é provável que não ocorrerão, a forma na qual a política do Estado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa a tratar o ensino, pode acabar por ampliar, ainda mais, as desigualdades educacionais existentes no país, deixando as práticas escolares sujeitas a um grande controle, adaptando os indivíduos e não dando autonomia nem perspectivas mais flexíveis.

Pensando de modo mais amplo, a escola passa a não cumprir com quase nada que os documentos oficiais propõem. Não formamos o aluno para a vida profissional, nem para a entrada no mercado de trabalho, quando falamos em processos mais complexos, percebemos que não estamos formando nossos alunos para cumprir papéis básicos na sociedade, e sim contribuindo para a formação de pessoas alienadas da realidade a que são submetidas cotidianamente.

fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômico, de modo que forneça aos alunos uma descrição das áreas estudada, seja de um país, de uma região ou de um continente.

⁴ Girotto (2018, p. 422) A história nos mostra que as propostas de modificação curricular, para terem efeitos reais sobre aquilo que acontece na educação, precisam reformular as diferentes dimensões da prática educativa. Os conteúdos e objetivos representam apenas uma das dimensões e, quando agimos unidimensionalmente frente a uma problemática que é, precipuamente, multidimensional, contribuimos na ocultação desta multidimensionalidade e, portanto, na distorção da realidade.

Esta lógica implementada como currículo não permite que pensemos a escola como uma estrutura viva e em construção (diversidades de práticas, saberes e pensamentos), ela afirma uma normatização de conteúdos, metodologias e práticas, consolidando propostas verticalizadas e pouco produtoras ao desenvolvimento dos indivíduos.

A implementação da BNCC articula uma série de novos e velhos interesses na educação brasileira, principalmente quando seu principal objetivo é de ampliação da qualidade da educação no país, balizado em melhores resultados quantitativos em avaliações de alcance nacional⁵ e internacional⁶. É importante deixar claro a falta de preocupação desses processos com a qualidade do que é ensinado, a falta de preocupação com a diversidade de práticas e métodos e as particularidades dos sujeitos envolvidos na aprendizagem. Em consonância com Girotto (2017), percebemos que o teor quantitativo do processo educacional é necessário, mas de modo algum pode ser a única maneira de reflexão sobre o processo de aprendizagem.

Portanto, um dos primeiros elementos que precisam ser problematizados quando da análise da proposta da BNCC diz respeito à necessidade de ampliarmos o debate sobre o currículo, indo além da forma-documento que tem norteado muitas das propostas de reformas curriculares postas em prática no Brasil na atualidade. Esta lógica curricular não possibilita o entendimento da escola enquanto um espaço-tempo em construção, diversa em seus sujeitos, saberes e práticas. Ao contrário, busca um controle desde fora com o intuito de normatizar tais práticas e reduzi-las a um conjunto de conteúdos dados como portadores de certa legitimidade científica, reforçando assim um processo de não-relação entre os conhecimentos e práticas trazidos por alunos e professores, com aqueles formalizados nas propostas curriculares. (GIROTTO, 2017, p. 426).

Por isso, tal currículo passa a ser construído por meio dos conteúdos presentes nessas diferentes avaliações, permitindo, por meio de uma visão muito limitada, um melhor desempenho dos estudantes nessas avaliações ao longo dos anos e também se apresentando como uma importante ferramenta de controle para os professores que devem seguir à risca os conteúdos para assim serem avaliados pelos desempenhos dos alunos.

Como apresentado por Bruns (2014) no documento do Branco Mundial em relação ao desenvolvimento do trabalho docente, meramente quantitativo. A busca pela eficiência dos resultados fica evidente aqui.

Um volume cada vez maior de dados de testes dos estudantes, particularmente nos Estados Unidos, que permite aos pesquisadores medir o valor agregado de cada professor no decorrer de um único ano letivo, gerou clara evidência dos diversos graus de eficácia dos professores, até na mesma escola e na mesma série. Os alunos com um professor mais fraco podem dominar 50% ou menos do currículo para aquela série: alunos com um bom professor têm um ganho médio de um ano; e estudantes com professores excelentes avançam 1,5 série ou mais (tradução livre do autor BRUNS, 2014, p. 5 e 6).

⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

⁶ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola.

Segundo Giroto (2017) essa lógica tecnicista passou a influenciar a América Latina quase que totalmente. O Brasil neoliberal não é uma exceção, formulando as relações de um currículo unificado, testes e avaliações padronizadas e controle sobre o trabalho docente. Essa ideia de eficiência busca reduzir os custos e investimentos em educação e ampliar os resultados, criando assim mecanismos simples, como os resultados em testes padronizados.

Sendo assim, os professores passam a meros executores em um processo de treinamento, suas formações são reduzidas, abrindo caminhos para a entrada de “qualquer profissional” nesse processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando, nos documentos oficiais, é evidenciada a ideia de notório saber.

A reforma também coloca os professores em situação de maior vulnerabilidade, por isso se coloca a necessidade de um firme posicionamento em defesa da profissionalização docente e contra a admissibilidade do professor de notório saber na educação básica. (ARAÚJO, 2018, p.231).

Por isso, é imprescindível que enxerguemos as políticas nacionais para a formação de um currículo comum como um campo de disputas, entre as instituições de ensino e o Estado apoiado pelas estruturas e instituições capitalistas. Contudo, vemos potencial para quebrar essas estratégias de conservação, nos profissionais da educação e em todas as ciências escolares, sobretudo a Geografia, para nós, apresenta mais claramente esses potenciais, especialmente quando o ponto é a formação do cidadão pensante e crítico.

Nela existe uma grande possibilidade para essa instrumentalização, pelos conteúdos, que podem ser abordados como ferramentas para tal processo. Mesmo que a aprendizagem e reflexão exija um grande esforço, tanto do professor como também do aluno, em especial quando a escola cumpre um papel de controle e moderação nas práticas cotidianas, levando a incontáveis e obrigatórias negociações para a adição de métodos e conteúdos mais significativos.

O professor, desse modo, tem um papel fundamental como mediador, motivador e encorajador de práticas em que os alunos sejam mais ativos. Mesmo que muitas vezes, tenhamos que ouvir da boca de nossos pares, que os alunos são os principais responsáveis pelo não desenvolvimento ou pouco aprendido no ensino, mas não nos questionamos pelos motivos que fazem os discentes não se interessarem pelos assuntos abordados, em geral, preferimos deixar o “fracasso” escolar na mão daqueles que deveríamos auxiliar.

No entanto, o aluno tem sido considerado o principal responsável pelo fracasso escolar neste nível de ensino. Conforme dados da pesquisa, os professores de Geografia do Ensino Médio se referem aos alunos com as características a seguir: capacidade de raciocínio fraca; a capacidade de expressão escrita e oral tem se tornado pior com o tempo; nível de conhecimento pobre, insatisfatório; não têm base, pois esquecem tudo o que já estudaram. (CALLAI, 2015, p. 61).

O aluno raramente consegue se reconhecer como sujeito de sua realidade, incluindo a escola, mesmo que muitas vezes ele se questione sobre as leis, regras e sobre a vida. Então como podemos responsabilizá-los? A verdade é que não podemos e nem devemos, mas sim rever nossas práticas.

É comum fazermos das aulas, motivados pelo endurecimento dos currículos, muitas vezes, descrições de problemas e lugares e apresentações sobre curiosidades, sem dar conta de tornar o aluno protagonista dessas aulas. Deveríamos ter em mente uma gama de instrumentos que tornem o educando capaz de refletir, buscar e organizar informações.

Desenvolver conteúdos pertinentes ao espaço, é algo fundamental para isso na ciência geográfica, não somente para entender e aplicar diretamente esse conteúdo nas questões e

exercícios que são apresentados, sobretudo usar esse conhecimento para formar sua cidadania.

Em geral, com a maior entrada dos currículos tecnicistas e das políticas nacionais do treinamento do docente, não pensamos sobre como ou o que se ensina, repetimos por muitas vezes o que ensinamos sem qualquer reflexão. Realizamos uma educação extremamente tradicional por, talvez, repetirmos a forma que fomos ensinados em outros tempos.

São recorrentes as observações sobre mais prática e algumas formas de dizer demonstram que o que esperam é basicamente substituir a aula expositiva por outras formas, tornando as aulas mais dinâmicas. Isto tem esbarrado na desculpa da falta de tempo, com apenas duas horas-aula semanais. Porém, tenho sérias dúvidas que aumentando a carga horária a situação se modifique. (CALLAI, 2015, p. 77).

O primeiro é o afastamento da realidade dos alunos, deixando na maior parte dos momentos de trabalhar a realidade vivenciada dos mesmos e o segundo é a geração de ideias rasas discutidas e abordadas, com perspectivas de causa e efeito, não cabendo ao discente refletir sobre os processos abordados. Dando, desse modo, uma cara bastante aparente para as reformas em curso no Brasil.

Não basta uma simples alteração na forma de ensinar, o todo deve ser pensado. Quais objetivos queremos atingir com o que ensinamos? Quais metodologias queremos praticar? É sempre pertinente ter em mente que não somente o uso de tecnologias e novas práticas levam ao sucesso. Esse sucesso, de uma educação com qualidade, não só quantidade, talvez possa ser atingido com o fortalecimento de laços e aproximação do estudante do que é proposto nas aulas, além de pensar de modo mais democrático e participativo o que será lecionado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geografia como ciência e como disciplina da educação básica é constituída constantemente por meio de novas perspectivas e fatos que estão em transformação. A sociedade está invariavelmente a modificar-se em diferentes escalas e dimensões. São mutações que tocam a geografia e geram novas maneiras de pensar e compreender seus conteúdos e categorias.

Podemos entender que a geografia possibilita mais do que uma estrutura engessada e conservadora, na qual práticas muito tradicionais cooperam para a desmotivação do aluno. Por tratar também do cotidiano do aluno, a geografia carrega em si temas dinâmicos, podendo assim, romper com essa estrutura solidificada e imposta verticalmente nas escolas.

Todavia, para que isso aconteça o professor deve abdicar de uma educação baseada em conhecimentos mnemônicos e passar a construir uma educação geográfica pautada em saber pensar, em construir junto ao aluno um pensamento crítico e mais atuante na sociedade. A atuação dos docentes é, no entanto, fortemente regulada pela lógica do produtivismo dos exames.

Independentemente de onde falamos, o exame nacional, tem por significância tratar dos temas abordados de forma mais genérica e abrangente, na tentativa de ser o mais acessível possível para os alunos, considerando que eles partem de realidades e contextos, rigorosamente, distintos.

Suspeitamos que o problema de generalização, afete igualmente outros saberes. No entanto, para o ensino da Geografia, que se insere nas transformações da sociedade e suas dinâmicas espaciais, essa descontextualização representa perdas pedagógicas no sentido da compreensão/produção do espaço geográfico, suas concretudes e contradições. Tais práticas nos afastam da possibilidade de atingir os objetivos do ensino de Geografia.

Não respeitar os saberes construídos na prática cotidiana dos educandos e seu conhecimento espacial, mesmo em um mundo dinâmico e global, é uma grave falha no processo educacional. O ENEM, como política curricular, essencialmente nacional, acaba contribuindo para a falta de proximidade entre os saberes curriculares e as experiências vivenciadas pelo alunado, sobretudo quando o docente não se emancipa de práticas, restritas aos conteúdos de materiais como apostilas e livros didáticos.

Contudo, tais práticas são tolhidas quando ficamos presos à realidade imposta pelas políticas e estruturas cerceadoras criadas pelo Estado e pelas instituições de ensino (em especial, instituições privadas). O professor tem um papel fundamental aqui para a conexão desses conteúdos mais distantes e gerais aos respectivos espaços no qual ele está inserido.

Nós, professores, em nosso cotidiano, vamos ao encontro de realidades extremamente desafiadoras, sendo necessária a superação de inúmeras barreiras para a realização das atividades pedagógicas.

Na maior parte das vezes, pode parecer que basta ao docente ter amplo domínio do campo científico praticado por ele, contudo, esse domínio não garante, de forma alguma, a aprendizagem do discente. A falta de saberes didáticos e pedagógicos se apresenta como algo limitador, provocando falhas no processo de ensino-aprendizagem.

Com a ideia de superação, de qualquer ou a maior parte, dos problemas de conteúdos ou pedagógicos, cabe ao profissional buscar a emancipação e resistir, buscando ampliar seus horizontes e continuar se atualizando, por meio da formação continuada.

Automaticamente, esse processo, passa a interferir diretamente sobre as reflexões e propostas aplicadas cotidianamente nos lugares de atuação profissional. A seleção de conteúdos, abordagem e métodos utilizados, avaliações etc. passam por transformações e reflexões, deixando evidente o papel que a busca pela emancipação tem na utilização dos saberes e conhecimentos que os professores possuem.

Para finalizar, é importante apontar a mais recente mudança. Com a BNCC, se desenha também a reforma do Ensino Médio, que passará a ser organizado por áreas do conhecimento, pondo talvez em risco a relevância da geografia nos currículos, promovendo transformações estruturais e sociais nas escolas, redefinindo o papel dos profissionais da educação, possivelmente com grandes impactos sociais para o país. Ficam, ainda, questões sobre esses processos para desdobramentos futuros: a quem essas necessidades atendem? E por que tamanha velocidade em seu processo de implantação? De que forma impactará os exames? Será possível continuarmos a resistir?

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. **A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres**. *Holos*, v. 8, p. 219-232, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base. 2017.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Página 56 da Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU)** de 28 de Maio de 2009. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/687582/pg-56-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-28-05-2009>>. Acesso em: 02/04/2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>. Acesso em: 19/06/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>>. Acesso em: 19/06/2021.

BRUNS, Barbara et al. **Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe**. Banco Mundial, 2014.

CALLAI, Helena Copetti. **A geografia no ensino médio**. Terra Livre 1.14 (2015) 60-99.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: Muda a geografia? Muda o ensino?** Terra Livre 1.16 (2001) 133-152.

CAVALCANTI, Lana De Souza. **Propostas curriculares de Geografia no ensino algumas referências de análise**. Terra Livre 1.14 (2015) 125-145.

CAVALCANTI, Lana De Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. -18ª ed- Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CAVALCANTI, Lana De Souza. A “geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico constituído em sala de aula. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 45 – 47

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal**. Geo Uerj 30 (2017) 419-439.

MOURA, André Ivo Vasconcelos; MONTEIRO, Marize Luciano Vital. **Reflexões sobre avaliação e ensino de Geografia**. Revista Homem, Espaço e Tempo, v. 9, n. 1, 2015.

ROCHA, Ana Angelita. **Um estudo sobre o ENEM e o currículo de Geografia no ensino médio**. Giramundo: revista de geografia do colégio Pedro II 1.2 21-32. (2014)

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do ensino médio o resgate de um empoeirado discurso**. Educação em revista 34 (2018).

STRAFORINI, Rafael. **O ensino de Geografia como prática espacial de significação**. Estudos Avançados 32.93 (2018) 175-195.

VILELA, Carolina Lima. **Conhecimento escolar em geografia: explorando discursos em disputa na definição de fronteiras entre as disciplinas nos currículos**. Educação e filosofia 32.64 (2018) 135-156.

AGRADECIMENTOS

Em meio a tanto caos provocado pela Pandemia da Covid-19 e, principalmente, pelo atual Governo brasileiro, confesso que não foi fácil chegar até aqui. Sem a parceria e ajuda de inúmeras pessoas em minha vida, certamente não conseguiria concluir essa etapa, importantíssima, na minha trajetória acadêmica.

Atravessamos tempos de ataques à educação, corte de verbas em pesquisas e programas de Pós-Graduação, Universidades e Instituições de Educação respirando por aparelhos. Por isso, agradeço ao Colégio Pedro II, um lugar de ensino e resistência, por cumprir um papel tão necessário para a educação básica e continuada de tantos profissionais.

A experiência que foi fazer essa especialização ficará, certamente, marcada por muitos anos em minha memória. Que turma sensacional, é a “famosa” primeira turma de Teorias e Práticas da Geografia Escolar do Colégio Pedro II. Sem vocês, certamente as noites de segundas e quartas não seriam as mesmas.

Agradeço ao fantástico grupo de professores dessa especialização, em especial minha orientadora Carolina, que apesar de sua intensa rotina acadêmica e de trabalho, sempre foi solícita e esteve a disposição para a orientação com valiosas indicações de caminhos, textos e ideias para a conclusão desse trabalho. Sem sua orientação esse trabalho não estaria concluído.

A incrível interação do grupo discente foi essencial para que eu conseguisse superar até os dias mais difíceis, mesmo depois dos dias cansativos de trabalho e com todos os afazeres cotidianos que um professor precisa cumprir. Em especial, deixo meu agradecimento a incríveis pessoas que já estavam em minha vida e novas amigas que surgiram nesse espaço: Amanda, Caroline Moreira, Caroline de Souza, Renatha, José Renato... são importantes representantes nessa trajetória.

Agradeço também ao afeto e parceria da minha companheira Priscila, fundamental para que eu pudesse concluir esse trabalho. Sempre me incentivando a continuar mesmo nos momentos em que queria desistir. Revisando os textos e opinando com perspectivas essenciais ao conteúdo final.

Da mesma forma, conto sempre com a presença, amizade e amor de minha mãe. Fundamental para tudo que realizo em minha vida. Essa conquista também é sua! Obrigado, dona Mavilde.