

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Teorias e Práticas da Geografia Escolar (TPGE)

Marcelo Saraiva Sambogna dos Santos

**CIDADANIA E MEIO AMBIENTE NO ENSINO DE
GEOGRAFIA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA
BNCC**

Rio de Janeiro
2022



Marcelo Saraiva Sambogna dos Santos

**CIDADANIA E MEIO AMBIENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Pós-graduação lato sensu em Teorias e Práticas da Geografia Escolar (TPGE) 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.

Orientador (a) Professor (a) Dra. Carolina Lima Vilela

Rio de Janeiro
2022

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

S237 Santos, Marcelo Saraiva Sambogna dos
Cidadania e meio ambiente no ensino de geografia: Potencialidades e limitações da BNCC / Marcelo Saraiva Sambogna dos Santos. - Rio de Janeiro, 2022.

20 f.

Artigo Acadêmico 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. Meio Ambiente. 3. Cidadania.
I. Vilela, Carolina Lima. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Marcelo Saraiva Sambogna dos Santos

**CIDADANIA E MEIO AMBIENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Pós-graduação lato sensu em Teorias e Práticas da Geografia Escolar (TPGE) 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: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Carolina Lima Vilela (Orientadora)
TPGE - CPII

Profa. Me. Lucia Maria Naegeli (TPGE - CPII)

Profa. Me. Amanda Cavaliere Lima Araújo (CPII Campus Realengo II)

Rio de Janeiro
2022

CIDADANIA E MEIO AMBIENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA BNCC

SANTOS, Marcelo Saraiva Sambogna dos. **Cidadania e meio ambiente no ensino de geografia:** potencialidades e limitações da BNCC. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Geografia) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

Resumo: O projeto de introduzir um novo modelo educacional levou à implementação de um documento curricular como a BNCC que reflete a correlação de forças entre os agentes que o produziram. Cidadania e Meio Ambiente seguem como temas transdisciplinares fundamentais para o novo currículo e possuem, na Geografia, mais que uma base de sustentação teórica, possibilidades de aplicação prática. Neste trabalho fizemos uma investigação específica no texto da BNCC em busca de potencialidades e limitações da contribuição da parte de Geografia sobre o ensino de Meio Ambiente e a formação da Cidadania Crítica. Propomos concepções específicas dos mesmos conceitos para serem utilizados juntos ao conceito de Cidadania Territorial como forma de convergência entre eles, possibilitando uma estratégia teórica de ação e prática através do conhecimento, utilização e ressignificação do texto do documento curricular juridicamente embasado.

Palavras-chave: Cidadania; Meio Ambiente; Ensino de Geografia; Base Nacional Curricular Comum; Cidadania Territorial.

CIUDADANÍA Y MEDIO AMBIENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: POTENCIALIDADES Y LIMITACIONES DE LA BNCC

SANTOS, Marcelo Saraiva Sambogna dos. **Ciudadanía y médio ambiente em la enseñanza de la geografia:** potencialidades y limitaciones de la BNCC. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Geografia) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

Resumen: El proyecto de implantación de un nuevo modelo educativo llevó a la implementación de un documento curricular como la BNCC que refleja la correlación de fuerzas entre los agentes que lo produjeron. Ciudadanía y Medio Ambiente continúan como temas transdisciplinarios fundamentales para el nuevo currículo y tienen, en Geografía, más que una base teórica, posibilidades de aplicación práctica. En este trabajo realizamos una investigación específica en el texto de la BNCC en busca de potencialidades y limitaciones de la contribución de la parte de Geografía en la enseñanza del Medio Ambiente y la formación de la Ciudadanía Crítica. Proponemos concepciones específicas de los mismos conceptos para ser utilizados junto con el concepto de Ciudadanía Territorial como una forma de convergencia entre ellos, posibilitando una estrategia teórica de acción y práctica a través del conocimiento, uso y resignificación del texto del documento curricular con base jurídica.

Palabras-clave: Ciudadanía; Medio ambiente; Enseñanza de la Geografía; Base Curricular Nacional Común; Ciudadanía Territorial.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Algumas competências de Geografia do Ensino Fundamental na BNCC

Tabela 2 – Habilidades de Geografia do Ensino Fundamental na BNCC

Tabela 3 - Habilidade na BNCC ensino fundamental geografia para o 8º ano

Tabela 4 – Habilidade na BNCC ensino fundamental geografia para o 9º ano

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a partir dos conceitos de política curricular, ensino de cidadania e ensino de meio ambiente, tendo como objetivo problematizar o entendimento dos três a partir do corpo teórico da Geografia Escolar. Além disso, busca propor a utilização do conceito de cidadania territorial (CLAUDINO, 2019) como forma de convergência entre os dois últimos na perspectiva de potencialidades e limitações demonstrados no texto do documento normativo mais recente da educação brasileira.

Inicialmente, faremos uma revisão sobre políticas curriculares ressaltando a visão que fundamenta a abordagem escolhida sobre o tema neste trabalho, que considera a implementação da BNCC como uma realidade em processo de consolidação irrevogável. Especialmente sobre a Base Nacional Curricular Comum teremos um breve histórico sobre sua produção, implementação e relação com documentos similares anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em seguida, será abordada a relação entre o ensino de Geografia e a Cidadania sob a perspectiva da Geografia Escolar. Logo após faremos um exercício similar com o ensino de Meio Ambiente, priorizando sua relação com o espaço vivido. Por último, concluímos propondo a utilização do conceito de Cidadania Territorial como uma forma de produzir a ponte entre a Geografia Escolar, Cidadania, Meio Ambiente e as potencialidades práticas possíveis a partir do texto da BNCC.

As recentes políticas curriculares no Brasil deixaram claro o papel da influência de diversos projetos políticos na formação dos documentos curriculares. A produção da BNCC em suas três versões, cuja elaboração atravessou histórico momento de ruptura de projeto político em 2016, demonstrou que existem interesses diversos na composição de documentos curriculares e há uma verdadeira disputa de influência entre estes agentes tão diferentes entre si.

Com o início da implementação de mudanças curriculares¹ na escala de abrangência das grandes redes públicas estaduais como no Rio de Janeiro, muitos desafios se impõem. Para além de necessárias e pertinentes denúncias e críticas sobre a BNCC em si, e suas consequências e especificidades de implementação, abre-se também uma janela de oportunidade para projetos e abordagens da Geografia Escolar que atendam as necessidades de professores, pesquisadores, alunos e demais membros da comunidade escolar que podem e devem ser respaldados pelas propostas presentes na Base Nacional.

¹ A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro já está em processo de implementação do chamado “Novo Ensino Médio”, que será inicialmente aplicado às primeiras séries do ensino médio.

No amplo debate sobre currículo, entendemos que as disputas entre os diferentes agentes produtores de políticas curriculares pautam o resultado dos documentos tanto quanto o texto aprovado. Para iniciar a discussão sobre a Base Nacional Curricular é necessário, antes de tudo, definir qual entendimento de currículo será utilizado como balizador neste trabalho. Aqui, entendemos o currículo como um termo polissêmico que normalmente está associado a um conjunto de práticas que envolvem comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, teóricos, de crenças e valores.

Isto significa que a elaboração de documentos curriculares é aqui compreendida como longo processo de disputa entre diferentes agentes capazes de influenciar sua confecção. Assim, seguimos o entendimento de Sacristán (2000, p. 13), para quem “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.”.

Desta forma, não consideramos que intervenções na produção de documentos curriculares sejam ações totalmente técnicas e baseadas apenas em critérios científicos, já que o próprio currículo em sua concepção e resultados é fruto de opções tomadas em diversos pontos do processo de produção. Quanto a esse processo de produção não devemos esquecer que a contribuição de professores ativos em sala de aula é de grande importância. A dinâmica da sala de aula acompanha de certo modo a dinâmica da sociedade, assim quando professores ativos participam da confecção de documentos curriculares estes de alguma forma incluem também estas vivências cotidianas do ambiente escolar.

O resultado final é um documento que busca se adequar às disputas e demandas de seu tempo, mas que necessariamente será limitado em relação às mesmas. Porém, isso por si só não é um grande problema, dada a natureza da relação entre estes documentos e as práticas escolares propriamente ditas e a conhecida tendência de professores e gestores educacionais de se apropriarem e ressignificarem partes específicas destes documentos na prática conhecida como currículo modelado (SACRISTÁN, 2000). Assim, apoiamos a perspectiva de que a implementação de um novo currículo pode ser uma oportunidade para pensarmos e desenvolvermos projetos específicos que atendam nossos interesses de pesquisa e atuação unidos as demandas locais de alunos.

Atualmente, mesmo num cenário de grandes modificações curriculares, como as que estão ocorrendo no Brasil, observamos a manutenção nestes documentos da abordagem de temas que são considerados necessariamente transdisciplinares como a cidadania e meio ambiente. Como esses são considerados conceitos chaves para este trabalho, a identificação de sua abordagem, utilização e relações na BNCC será uma das tarefas importantes realizadas aqui.

A associação da geografia escolar com o desenvolvimento da cidadania a partir de uma educação geográfica segue sendo uma das premissas que regem os documentos curriculares da disciplina. A importância e abrangência do ensino da questão ambiental igualmente goza da mesma atenção e relevância nos documentos curriculares atuais e mais especificamente na BNCC. Por isso, temos como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais as potencialidades e limitações da BNCC de geografia do ensino fundamental para criação de uma proposta que parte dos saberes específicos da geografia escolar? Para tanto podemos nos perguntar também: de que forma a geografia escolar pode contribuir para a formação de uma cidadania crítica efetivamente ativa? Ou ainda, como a educação geográfica pode incluir a escala local de análise espacial para servir de elo entre o conteúdo escolar e o reconhecimento dos problemas ambientais existentes onde moram os estudantes e se localiza a escola? Acreditamos que um bom caminho para a resolução destas questões é a utilização do tema meio ambiente relacionado ao conceito de cidadania territorial.

Sobre o conceito de meio ambiente utilizado aqui e sua relação com as questões pedagógicas da geografia escolar seguiremos o caminho proposto por Araújo (2019), que defende a utilização do “ambiente como conceito-chave às abordagens didático-pedagógicas” o que significa dentre outros aspectos aproveitar-se do intrínseco caráter transdisciplinar do conceito para superar e ou até mesmo aproveitar-se da “diluição” dos limites disciplinares da geografia escolar propostos na BNCC. Aqui cabe o reforço de uma visão de meio ambiente que já é conceitualmente holística o suficiente para abarcar os aspectos humanos devidamente articulados aos físicos-naturais que tradicionalmente compõem o debate sobre o tema.

O debate sobre a formação da cidadania crítica a partir da geografia escolar não contempla de forma satisfatória o meio ambiente em sua escala espacial local. A implementação da BNCC, com sua proposta de diluição dos limites disciplinares, produz uma situação paradoxal: se de um lado se faz necessária a defesa da geograficidade dos temas escolares como forma de manutenção da identidade disciplinar da geografia, por outro lado permite a utilização da característica de “ciência ponte” da mesma para dialogar com as outras disciplinas escolares conforme previsto na BNCC.

O início da implementação da BNCC em redes de grande porte, notadamente prefeituras e estados, além da produção de toda uma geração de livros didáticos baseados na mesma, torna de grande importância o aprofundamento do debate sobre as potencialidades e limitações deste documento para o ensino de geografia defendido neste trabalho.

Neste trecho esclarecemos melhor o conceito de cidadania territorial e faremos a sua defesa enquanto um *conceito prisma* capaz de produzir uma interessante convergência entre a

formação cidadã prevista na BNCC e o ensino do meio ambiente. A formulação da cidadania territorial é fruto de um projeto de pesquisa realizado em Portugal pelo Professor Sérgio Claudino que recebe o nome de “Nós Propomos” e teve como objetivo envolver estudantes em projetos de natureza empírica, com saídas a campo para a identificação de problemas nos espaços de proximidade da escola e circulação de seus estudantes e a proposição de projetos para câmaras municipais a partir destas pesquisas. (CLAUDINO, 2018)

Para entendermos melhor o conceito de cidadania de Claudino (2019), este a define como um conjunto de competências na participação esclarecida e comprometida na vida comunitária, com isso, dado o conhecido de caráter polissêmico do conceito e a necessidade de relacioná-lo a geografia de maneira mais estreita, formula especificamente a cidadania territorial como “participação responsável nas tomadas de decisão sobre os problemas comunitários de base espacial” (CLAUDINO, 2019, p. 9). Ainda sobre as bases de escolhas teóricas e conceituais para a formulação do conceito “Preferimos o conceito de cidadania territorial ao de cidadania espacial, por o território estar diretamente relacionado com a apropriação, transformação e identificação das comunidades com o território em que habitam.” (CLAUDINO, 2014, p. 5).

Uma vez entendido que esse conceito é voltado para a formação cidadã eminentemente baseada em conhecimentos geográficos, sua aplicação em projetos de identificação e proposição de soluções de problemas socioambientais é considerada aqui como uma estratégia adequada para convergir cidadania e meio ambiente no espaço escolar a partir dos estudos de geografia.

Quanto à abordagem metodológica esta é uma pesquisa do tipo qualitativa com o procedimento de revisão bibliográfica e documental de autores de referência sobre o debate de cidadania e meio ambiente, além de documentos curriculares recentes já vinculados à BNCC. A própria base nacional curricular e seu material de divulgação e apoio em sítios eletrônicos do ministério da educação e secretarias de educação também são fontes no que se refere às propostas teóricas quanto a sua implementação prática a título de exemplificação. A busca bibliográfica foi realizada com o uso de palavras-chave como os próprios conceitos estudados de cidadania e meio ambiente, assim como conceitos e categorias relacionadas aos objetivos como: sociedade, governo, associações locais, prefeituras, natureza, sustentabilidade e modificações antrópicas.

2 POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PRODUTORA DE CIDADANIA E CIDADÃOS

"O Brasil jamais teve cidadãos. As classes, rica e média, não quer direitos, quer privilégios, e os pobres não têm direitos, não há, pois, Cidadania neste país, nunca houve." MILTON SANTOS

A busca pelo entendimento da cidadania no Brasil não é nova, e já foi alvo de considerações importantes proferidas por Milton Santos que se refere ao tema com o adjetivo de mutilada. Para Santos (1997, p. 135) "O cidadão completo tem capacidade de entender o mundo, sua situação no mundo e se ainda não é cidadão quais seriam os seus direitos." Assim segue afirmando que a cidadania no Brasil é constantemente mutilada e em sua lista de exemplos cita a localização, moradia e circulação dos homens.

A frase de efeito, proferida publicamente por Milton Santos, expressa uma grande preocupação acadêmica e política dos profissionais da educação brasileiros que em suas diversas áreas de atuação, e não deixam de se referir à construção da cidadania como um dos principais objetivos da educação. Tal preocupação também aparece de forma rotineira em documentos curriculares. Desde a redemocratização da sociedade brasileira, que possui como símbolo a constituição cidadã de 1988, que a cidadania é citada como objetivo a ser alcançado a partir dos currículos e políticas curriculares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já destacavam a importância do tema que segue como um dos pontos mais importantes da atual da BNCC.

A BNCC não apenas reforça a importância do uso da categoria cidadania como se apropria da mesma de forma bem específica, ao contrário dos antigos PCNs, onde as definições eram reconhecidamente superficiais. Agora temos uma visão bem mais utilitarista e atenta aos novos tempos, afirmação ressaltada pela prática presente na Base de abordar o exercício pleno da cidadania pela ótica do plano individual, ao relacionar isto aos projetos de vida presentes no texto como podemos perceber neste ponto:

Espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. (BRASIL, 2018, p. 383).

Como podemos ver a BNCC inclui e ressignifica o debate sobre cidadania em ambiente escolar, tendo como pano de fundo a hegemonia do pensamento neoliberal, a acumulação flexível de capital e a realidade das formas de trabalho cada vez mais precarizadas e ou flexíveis

como se diz atualmente. Na forma como está abordada a cidadania na BNCC aponta para a direção de um processo de construção.

A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos. (BRASIL, 2018, p. 578).

Esta e outras passagens que abordam a cidadania na BNCC, apesar de à primeira vista parecerem adequadas do ponto de vista da instrumentalização dos estudantes para a vida em sociedade, tendem a escamotear as contradições nas relações de poder na sociedade atribuindo uma espécie de organicidade as relações sociais.

Desta forma a defesa de um aprendizado flexível tende a reforçar a construção de uma cidadania igualmente flexível onde a responsabilização do indivíduo, no caso o estudante, sobrepõe a proposição de um cidadão “universal” ciente de sua localização na sociedade e capaz de se organizar coletivamente para reduzir suas perdas nas assimétricas relações de poder.

Ainda sobre a cidadania devemos nos perguntar se uma categoria tão importante para a vida em sociedade e mais especificamente diretamente relacionada ao trabalho de educadores e cientistas sociais não se tornou com o tempo um fim em si mesmo. Defendida de forma praticamente unânime por diversos agentes relacionados ao seu ensino e desenvolvimento é bastante comum que seja compreendida como um objetivo a ser alcançado sem que seja definida de fato a sua concepção. Como podemos ver em (TONET, 2005, p. 470):

O termo cidadania se tornou, hoje, uma espécie de lugar-comum. E ele também foi incorporado pelo discurso pedagógico, inclusive o de esquerda. É comum ouvir-se falar, por estes autores, em educação cidadã, educar para a cidadania, formar cidadãos críticos. Embora haja diferenças entre os diversos autores acerca do conteúdo deste termo, pode-se dizer que, de modo geral, ele é tomado como sinônimo de liberdade. Vale dizer, contribuir para a formação de cidadãos seria contribuir para a formação – sempre processual – de indivíduos cada vez mais livres e humanos

Associar cidadania à liberdade não é definitivamente algo novo, sendo este debate uma continuação de postulados que se popularizam com os iluministas que remetem a Hobbes, Locke, Rousseau e outros onde todos são iguais e livres por natureza sendo as desigualdades apenas uma materialização da igualdade e liberdade naturais. Naquele momento histórico certamente não se falava em cidadania como se entende hoje, mas a desigualdade era vista como natural e temia-se apenas seu excesso, que poderia levar a convulsões sociais. É desse debate

que surge a ideia moderna de cidadania, onde todo ser humano é potencialmente cidadão e a cidadania surge não para erradicar desigualdades sociais, mas para equalizá-las.

3 UMA VISÃO DA CIDADANIA A PARTIR DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Entendemos que a categoria cidadania possui múltiplas utilizações, significados e aplicações de acordo com o contexto e a ocasião onde é encontrada. Questionamos aqui qual seria a sua mais adequada aplicação no que diz respeito à geografia escolar? Mais uma vez recordemos que a formação de estudantes críticos, dotados de discernimento sobre o papel do cidadão na sociedade são construções de objetivos que suplantam em muito as especificidades da relação cidadania-geografia escolar.

Antes de mais nada, para nos aprofundarmos na enorme contribuição que a disciplina pode prestar à formação de cidadãos vale lembrar que o atual momento da educação brasileira, no que se refere especificamente às políticas curriculares, é de diluição de conteúdos e de potencial perda da identidade disciplinar da geografia assim como de outras ciências sociais escolares.

Diante deste quadro é possível pensar num cenário de relação de ganhos mútuos onde categorias e conceitos específicos da geografia escolar são utilizados de forma a contribuir na formação de cidadãos capazes de se utilizar destes aspectos espaciais em seu entendimento do mundo e engajamento em ações que busquem melhorias para sua comunidade e espaço cotidiano.

Assim reforça-se a identidade da Geografia enquanto disciplina no âmbito escolar, resistindo às reformas curriculares desestruturantes, ao mesmo tempo que se municia potenciais cidadãos em argumentos espaciais e geográficos para fazer valer seus direitos relacionados ao espaço onde vivem e por onde circulam.

Sobre a base teórica a ser considerada nesta união entre geografia escolar e a formação cidadã Cavalcanti (2008) destaca a importância do tema cidade. No Brasil atual a grande maioria da população vive em cidades. O conceito geográfico de espaço urbano encontra na cidade a sua manifestação empírica. É tarefa da Geografia compreender e explicar o espaço urbano. A maior parte do trabalho realizado no ensino de geografia ocorre no interior das cidades, onde vivem professores e alunos e onde se percebe e ensina o espaço cotidiano que também é o local por excelência do início da percepção do que é o exercício da cidadania.

Para quem vive e trabalha em áreas segregadas falar de cidadania é falar de superação de privações. Antes de falar em direitos é necessário falar em ter direito a ter direitos. Dentre estes direitos assegurados na constituição e currículos em geral alguns dialogam diretamente

com conteúdos de Geografia como o direito a um ambiente salubre, ao deslocamento urbano e aos serviços públicos básicos.

4 “MEIO AMBIENTE X AMBIENTE”: ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS DA QUESTÃO AMBIENTAL PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR

Estudantes de todas as séries em geral se sentem apreensivos quando percebem que este será o tema a ser abordado nas aulas de geografia. Isto se deve não à natureza complexa e interdisciplinar do tema, mas à percepção de que as nítidas e bem conhecidas fronteiras entre as geografias “Física” e “Humana” precisarão ser borradas para se chegar a algum ponto além das conhecidas abordagens de primeira natureza “natural ou intocada” e a segunda natureza “artificial ou modificada pela ação antrópica”.

Gostemos ou não, estudantes chegam em sala de aula repletos do senso comum sobre o “meio ambiente” enquanto uma parcela da natureza a ser defendida, ou preservada. É justamente aqui que se coloca um dos pontos fundamentais da abordagem defendida neste trabalho. A proposta de abordagem escolar do conceito de ambiente firmemente ancorada no espaço vivido pelo estudante.

Neste trecho não temos como objetivo formular uma revisão ampla de abordagens da questão ambiental para a geografia escolar até porque isto seria algo maior que o pretendido neste artigo, mas é possível traçar caminhos que limitam as abordagens clássicas e as mais promissoras do ponto de vista de sua sintonia com os pontos já defendidos anteriormente.

Inicialmente não é possível abordar a categoria ambiente sem a correlata categoria natureza. Ambos os termos são abordados por diversas áreas do conhecimento sendo considerado o ponto inicial para a cultura ocidental a abordagem filosófica praticada na Grécia antiga. Em Gonçalves (2010, p. 31): “A Physis é a totalidade de tudo o que é” esta abordagem totalizante demonstra claramente que perceber a natureza, o ambiente e o ser humano como um todo é uma forma perceber essa questão bem mais antiga do que se imagina ao pensarmos nas diversas formas dicotômicas que se desenvolveram posteriormente a esta.

Atualizando o debate e o transpondo para a perspectiva da geografia escolar, assim como a ciência geográfica produziu diversas possibilidades de abordagens para a questão ambiental, o ensino deste importante tema também foi influenciado pelas diferentes correntes. A BNCC foi produzida pela contribuição de diferentes grupos com diferentes abordagens e esmiuçando seu texto é possível encontrar referências a diversas correntes teóricas. Seguindo a proposta deste trabalho buscamos trechos que signifiquem uma validação de nossas escolhas. Dentre as principais correntes do pensamento geográfico, as que mais influenciam os trechos

de texto da BNCC e correspondentes a abordagem defendida neste trabalho são: a geografia crítica, a humanista e a ambiental. Cada uma entrega aspectos relevantes a partir de sua perspectiva e de acordo com o uso proposto aqui do conceito de cidadania territorial, um somatório de influências destas correntes.

A geografia crítica e a sua virada epistemológica em relação a corrente tradicional abriu mão de abordar a questão ambiental de uma perspectiva não economicista conforme aponta Cavalieri (2018) porém em defesa da utilização da contribuição desta corrente, sua influência no ensino de geografia causou um grande avanço em termos de criticidade nas práticas de sala de aula ao ponto de influenciar a produção de documentos curriculares como é possível perceber na abordagem da BNCC de uma das competências gerais da educação básica:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (...) (BRASIL, 2017, p. 09).

A perspectiva humanista do pensamento geográfico é temporalmente próxima à crítica, porém ao incluir o ser humano na análise refina as possibilidades de entendimento da complexidade da questão ambiental como demonstra Lelis e Pedrosa (2021, p. 5) a corrente humanista, “(...) busca-se compreender a relação que o ser humano estabelece com o meio em que vive. Aqui a natureza que, nas correntes anteriores era percebida com objeto de estudo, ganha o status de lugar de vivência, de realização e de relação humana.”. Diante desta inclusão do elemento humano em sua materialidade e subjetividade a corrente humanista contribui para os objetivos desta análise ao incentivar noções de pertencimento e identificação entre estudantes e temas selecionados a partir do texto da Base para o desenvolvimento de projetos baseados na cidadania territorial. A influência humanista pode ser encontrada em vários trechos como por exemplo na introdução da parte de geografia que se refere aos anos finais do ensino fundamental.

Para tanto, no 6º ano, propõe-se a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. (BRASIL, 2017, p. 381).

Dentre todas as correntes demonstradas até aqui, a que está diretamente mais presente no texto da BNCC é a geografia ambiental. Embora seja considerada mais um enfoque ou uma abordagem que uma corrente propriamente dita (*op cit* 2018) esta forma de fazer praticar a geografia escolar é fundamental para a proposta de unir cidadania e ambiente através do uso do

conceito de cidadania territorial já que sua ampla utilização literal na Base justifica sua utilização. Como podemos perceber na competência geral do ensino fundamental 7

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 11)

A utilização do conceito de cidadania territorial em consonância com o ensino do ambiente pode e deve ser uma ferramenta de aproximação de estudantes da sua realidade espacial assim como uma defesa contra perspectivas reacionárias sobre o tema como a naturalização da degradação ambiental urbana como defende Souza (2014):

Por mais que alguns insistam que valas negras também são problemas ambientais, o mais comum é, inclusive por parte de pesquisadores que dão (direta ou indiretamente) suporte aos debates sobre conflitos pelo uso do solo, a preocupação com a “agenda verde” fazer-se à custa da consideração das necessidades, dos problemas e dos direitos das pessoas, muito especialmente dos trabalhadores pobres. (SOUZA, 2014, n.p).

Com o debate na sociedade sobre o tema ambiente tomando cada vez mais espaços e transcendendo problemas teóricos e metodológicos para tornar-se uma questão geopolítica, chegando ao ponto de falarmos de uma diplomacia ambiental, na realidade das salas de aula o tema é cada vez mais presente. Porém, carece de maiores bases de aprofundamento sendo tomado por perspectivas reducionistas que separam o tema em assuntos menores que são tratados de forma estanque. Assim, slogans comerciais como consumo sustentável deixam os materiais de propaganda e tornam-se conteúdos curriculares voltados para a relação do estudante com o mundo do trabalho. Devido a essa superexposição da questão ambiental há expectativas por parte da sociedade de que o tema seja abordado em ambiente escolar, o que já pode ser considerado uma potencialidade da BNCC no sentido da obrigatoriedade da presença do tema.

Por fim é necessário nos posicionarmos sobre a forma de ensino de ambiente que irá moldar a análise da BNCC que motiva este trabalho e para tanto, adotamos a visão de Cavalieri (2018, p. 49) de “*Ambiente* como conceito-chave às abordagens didático-pedagógicas”. A adoção deste posicionamento nos leva a abolir, pelo menos parcialmente, o uso do termo meio ambiente na abordagem deste tema. A parcialidade desta proposição se deve ao fato de que esta forma de referir ao tema ainda é amplamente utilizada em textos diversos que tanto podem estar de acordo como serem contrários a perspectiva que norteia esta discussão.

Assim a substituição do termo Meio Ambiente se deve aos amplos significados relacionados ao uso desta nomenclatura no trato educacional da questão ambiental e suas relações com perspectivas reducionistas que desejamos superar. O uso do termo *Ambiente* significa aqui uma perspectiva da questão ambiental encarada no campo escolar enquanto local de disputas entre interesses econômicos e políticos e os interesses de populações diretamente afetadas por decisões que afetam a salubridade do ambiente onde vivem. Também compreende ressaltar relações assimétricas de poder entre cidadãos, poder público, empresas e organizações no que se refere ao manejo da questão ambiental. E por último a necessidade de uma perspectiva de estudo que não separe aspectos físicos dos humanos, sociais e econômicos ao abordar o tema em sala de aula a partir das premissas previstas na BNCC.

5 ANÁLISE DA BNCC - O QUE NOS DIZ O TEXTO DA BASE E COMO PODEMOS NOS APROPRIAR DELE?

A BNCC é uma demanda do Sistema Nacional de Educação, presente na Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 22 de dezembro de 1996. Sobre a fundamentação jurídica da BNCC temos a seguinte definição.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 10).

Como já visto anteriormente, a produção e implementação de documentos curriculares reflete as diferentes forças e correntes que participam do processo. No caso da BNCC a hegemonia de projetos de grandes grupos cuja agenda é considerada parcialmente oculta claramente prevalece no embate com os representantes docentes Guimarães (2018, p. 1041):

Além disso, há uma forte indicação de que o processo foi marcado por um caráter conservador e reflete os interesses do mercado e de grupos privatizantes dos setores relacionados à Educação. Sabemos que há interesses mercadológicos que envolvem de maneira proeminente a Educação Básica no Brasil.

Aqui cabe ressaltar que a versão final da BNCC corresponde a terceira versão deste documento cujo processo de produção levou anos e atravessou um período de intensa instabilidade política e institucional, culminando na aprovação da terceira versão que possui consideráveis diferenças em relação às anteriores. Desta forma a BNCC possui nuances de

pontos a serem criticados assim como pontos a serem compreendidos e utilizados por docentes que tenham algum projeto próprio e se sintam preparados e motivados para ir além da mera capacitação de seus discentes para a obtenção de resultados positivos em testes de avaliação de desempenho, como é destacado em Valadares (2016, p. 17):

A força da terceira versão centra-se mesmo nas avaliações de larga escala, que, a exemplo do que já ocorre em alguns estados brasileiros, implica no cerceamento do trabalho docente (havendo conteúdos fechados a serem repassados aos estudantes), na culpabilização do docente pelo fracasso escolar ou na bonificação deste em relação ao desempenho dos estudantes nos testes.

Considerando a fundamentação jurídica da BNCC na forma de lei específica, e o início de sua aplicação prática em redes públicas e particulares, abrimos mão da elaboração de extensas críticas em direção a uma atitude propositiva sobre o documento. A base desde o debate sobre sua criação até os dias atuais foi e continua sendo muito bem analisada e devidamente criticada em diversos trabalhos como os que fundamentam esta análise. Sobre a estrutura da base se faz necessário algumas considerações para maior esclarecimento dado o caráter transdisciplinar dos conceitos que orientam este trabalho.

A BNCC está organizada em função das divisões da própria educação básica que por sua vez é dividida em áreas de conhecimento, subdivididas em componentes curriculares. Esta divisão nos é importante devido ao complexo relacionamento entre os conceitos transdisciplinares de cidadania e ambiente que pautam essa análise e os limites teóricos metodológicos da contribuição da Geografia escolar em sua abordagem. Cada área de conhecimento estabelece competências específicas de área enquanto cada componente curricular também possui suas competências específicas. Cabe recordar que de acordo com o histórico de produção da base na primeira e segunda versões eram previstos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que na terceira versão final foram substituídos pelas competências.” (VALADARES, 2016, p. 16). Na forma presente na BNCC a competência é definida como “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 05).

Longe de ser apenas uma questão semântica esta troca aponta para uma substituição de marcos teóricos de maior objetividade por outros de maior abrangência, aliados a uma visão mercadológica da educação que propõe no texto do documento curricular a união do pleno exercício da cidadania com as demandas do mundo do trabalho.

O documento é organizado por ano, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Certamente que não cabe aqui listar todas as partes da Base de Geografia, tanto no Fundamental quanto no Médio, que podem ser utilizadas no ensino da cidadania e do ambiente. Como já vimos anteriormente dada a natureza polissêmica e essencialmente transdisciplinar destes conceitos o preparo, formação e posicionamentos dos docentes em sala podem produzir múltiplos arranjos nesta relação. Com o objetivo de ampliar essa análise inicial, também observamos as competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades, comentários e relacioná-las às possibilidades teóricas para a nossa proposta, assim como algumas referências bibliográficas que tratam de temas relativos a tais demandas.

A começar pela análise das competências específicas de ciências humanas que justamente por sua abrangência serão listadas apenas as que melhor se relacionam com a temática aqui abordada de acordo com a numeração que recebem na Base (BRASIL, 2017, p. 357):

As competências dois e três podem ser resumidas nos termos pensamento crítico, meios tecnológicos e o incentivo à participação na dinâmica da vida social. “Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas(...)” e “(...) explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, (...) propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, (...) participar efetivamente das dinâmicas da vida social”.

Com o que já sabemos sobre as abordagens da Geografia Escolar que utilizam o conceito de cidadania territorial temos aqui um excelente ponto de partida para a proposição de ações práticas relacionadas a demandas espaciais da comunidade onde se localiza a escola ou a maior parte de seus estudantes, ainda mais se vierem ou utilizarem alguma modalidade de tecnologia digital já que esta ferramenta é tão cara ao texto da base que compõe uma competência geral do ensino básico inteira (de número 5) que se dedica exclusivamente ao tema sugerindo sua utilização para resolver problemas e exercer protagonismo na vida pessoal e coletiva. No entanto, no texto da base não encontramos propostas para a capacitação de profissionais da educação sobre como abordar no contexto digital, o processo de ensino e aprendizagem (FONSECA et al. 2021)

A competência quatro é relacionada a uma das mais badaladas ideias presentes na Base, que retorna ao âmbito dos documentos curriculares a prática da orientação profissional, agora renomeada com o termo “projeto de vida”. No trecho temos “(...) interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas (...). A ênfase em

autoconhecimento e autocuidado (que inclusive configuram a competência geral nove) e na inclusão de subjetividades dos alunos no processo educacional prevista na base, para além do incentivo a elaboração de planos individuais, podem ser ressignificadas em atividades que relacionem conteúdos geográficos a problemas do espaço cotidiano criando uma relação de aplicabilidade, relevância e pertencimento no conteúdo escolar.

A sexta competência específica de ciências humanas faz referência a argumentação com base científica. “Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” Dentre todas as competências específicas de ciências humanas esta é a que possui o texto que consideramos como mais diretamente relacionado aos objetivos desta análise.

Dada a natureza do conceito de cidadania territorial que envolve competências esclarecidas para a participação na vida social, esta competência enfatiza a necessidade de argumentação baseada em argumentos da área além de citar temas como a consciência socioambiental, e direitos humanos.

Estes temas atualmente estão dentre os mais visados no debate público, sendo repleto de notícias falsas como a negação de mudanças climáticas ou a associação de defensores de direitos humanos à criminalidade. A geografia escolar através de temas como demografia e climatologia pode contribuir decisivamente para a formação cidadã e a questão ambiental e a utilização do conceito de cidadania territorial pode convergir estes temas para a produção de um discurso filiado à proposta da competência número seis.

Mais à frente a BNCC possui a previsão de competências específicas de Geografia para o ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 366). Não há previsão de separação de competências para as faixas do fundamental, sendo propostas as mesmas tanto para os anos iniciais, do 1º ao 5º como para os anos finais do 6º ao 9º. Esta não diferenciação de competências para as diferentes faixas ignora a diferenciação do tipo de profissional que irá ministrá-las em sala de aula.

O responsável para os anos iniciais é um profissional com uma formação mais voltada para a alfabetização da criança e o desenvolvimento das linguagens e das habilidades sociais, cognitivas e motoras. Estes profissionais partem de realidades como o curso de formação de professores em nível de ensino médio, pedagogia e normal superior e devem abordar conteúdos iniciais de outras disciplinas como Ciências, Matemática, Português e História, enquanto o professor especialista, licenciado em Geografia só assume o processo a partir do 6º ano.

Importante destacar que ainda há atualmente no Brasil certames abertos para o cargo de professor dos anos iniciais com o pré-requisito básico de Curso de formação de professores em nível de ensino médio, como a exemplo do concurso municipal do ano de 2022 da cidade de Nilópolis no Estado do Rio de Janeiro.

Como estão previstas competências de relativa complexidade teórico-geográfica para a primeira faixa é de se esperar perdas no processo de aprendizado geográfico relacionados às habilidades básicas. Um bom exemplo é a habilidade (EF05GE12) prevista para o 5º ano que consiste em:

Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.

Por mais que haja boa vontade, e consistentes melhorias na formação dos docentes dos anos iniciais, uma habilidade com este nível de complexidade terá sua abordagem comprometida pelas dificuldades próprias do modelo de acúmulo de conteúdos e disciplinas que caracteriza os anos iniciais.

Ainda sobre as competências específicas de Geografia para o ensino fundamental, analisaremos aqui apenas as de maior relevância para nosso objetivo:

Tabela 1- Algumas competências de Geografia do Ensino Fundamental na BNCC

Competência	Competências Geografia Ensino Fundamental	Análise
1º	“Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.”	A existência de uma competência com esse grau de amplitude abre diversas potencialidades interpretativas e de acordo com o objeto desta análise a menção específica a resolução de problemas relaciona-se de forma direta com os preceitos da Cidadania Territorial.
2º	“Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história”	Aqui temos um ponto um tanto problemático para a proposta de ensino de ambiente prevista neste trabalho que é a utilização do termo “recurso da natureza” que remete a clássica abordagem da natureza enquanto provedora de recursos a serem utilizados para o “desenvolvimento” humano.
5º	“(…) avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia”	Um trecho como este pode ser utilizado para justificar propostas de intervenção no espaço local

		conforme as propostas mais comuns relacionadas ao uso do conceito de cidadania territorial.
7º	“(...) propor ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários”.	Já a sétima competência repete a ideia de associar o conhecimento geográfico à resolução de problemas. A utilização do termo socioambiental já reflete uma relação com as formas mais atuais e consideradas neste trabalho como adequadas para a abordagem da questão ambiental.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

O próximo trecho desta análise documental tem como recorte principal o componente de geografia na faixa fundamental. Sobre esta parte é possível afirmar que o texto da base em Geografia no fundamental anos finais inova no sentido de incluir o raciocínio geográfico e o pensamento espacial como capacidades a serem desenvolvidas a partir dos estudos da disciplina. Isto também é considerado uma potencialidade por si só já que abre portas para abordagens mais criativas como saídas de campo e projetos específicos baseados no uso do conceito de cidadania territorial. Ainda durante a análise da introdução da unidade de geografia chama a atenção que enquanto a questão ambiental possui uma unidade temática específica chamada de “Natureza, ambientes e qualidade de vida” a relação com a cidadania aparece destacada no texto sob outra abordagem

Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao **exercício da cidadania** e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum. (BRASIL, 2017, p. 366, grifo original).

A partir de agora nos dedicamos a observar com mais atenção às habilidades específicas de geografia (BRASIL, 2017, p. 385) para o ensino fundamental que podem iniciar, orientar ou basear as discussões geográficas relacionadas ao ensino de cidadania e ambiente em sala, assim como relacionadas à proposta de convergir cidadania, ambiente e espaço local com a cidadania territorial. Na base o caráter consultivo das habilidades é reforçado pela sua apresentação em código onde as duas primeiras letras correspondem a faixa, a primeira numeração ao ano, a segunda sequência de letras a disciplina e os últimos números ao ano. Dentro de uma perspectiva de nos apropriarmos do texto, conhecer seus códigos e atalhos consultivos pode ser bem útil.

Tabela 2 – Habilidades de Geografia do Ensino Fundamental na BNCC

Habilidade	Análise
(EF06GE01)	Alterações na paisagem e uso dos lugares de vivência são o foco. Dado o caráter de escala espacial reduzida que é inerente a aplicabilidade da cidadania territorial podemos afirmar que esta pode ser considerada uma habilidade chave neste trabalho.
(EF06GE04)	Dentre os assuntos relacionados à água é abordado o escoamento superficial urbano.
(EF06GE12)	Como sabemos, uma grande quantidade de estudantes e escolas localizam-se em áreas de vulnerabilidade para alagamentos e saneamento urbano. Esta habilidade está diretamente relacionada à aplicação de projetos que envolvam a água de forma geral e para abordagens que também envolvam temas hídricos do ponto de vista da escassez, temos que abordar especificamente o tema do abastecimento e uso da água.
(EF07GE01)	que relaciona meios de comunicação e estereótipos de paisagem. Para estudantes e escolas localizadas em áreas de paisagem estereotipadas é possível iniciar uma fértil discussão sobre os fatores que causam a formação destes estereótipos e como modificá-los quando possível, incluindo questões de autoestima e valorização do potencial destes espaços.
(EF07GE07)	busca analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação, o que pode ser bem adequado para ações baseadas na cidadania territorial com objetivos reivindicatórios sobre melhorias em transporte e comunicações.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Para os dois últimos anos a BNCC prevê um alargamento da escala espacial que acaba por se distanciar da abordagem característica da proposta da cidadania territorial. Para estes dois últimos anos a abordagem mais adequada a ser sugerida é a de comparação entre fenômenos e processos regionais e globais com o espaço local.

Tabela 3 – Habilidade na BNCC ensino fundamental geografia para o 8º ano

Habilidade	Análise
(EF08GE17) “Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos (...) favelas, alagados e zonas de riscos.”	Dentre as habilidades elencadas aqui podemos encontrar algumas redundâncias que segundo a base são contornadas pela questão escalar. Aborda-se um tema no âmbito local e nos anos posteriores ele retorna com uma escala continental ou global. O aumento de escala para os anos finais também vem acompanhado de um aumento de conteúdos previstos nas pouco realistas vinte e quatro habilidades dispostas para o 8º ano.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Para o 9º e último ano do fundamental, quando ainda há a previsão de recorte disciplinar para geografia, estão previstas dezoito habilidades com um recorte espacial concentrado na escala global.

Tabela 4 – Habilidade na BNCC ensino fundamental geografia para o 9º ano

Habilidade	Análise
(EF09GE11) - "Mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil".	Já que a BNCC aborda com tanta ênfase a relação entre conteúdo escolar e o mercado de trabalho a ponto de incluir habilidades que citam o tema textualmente por que não trazer discussões como a relativa aos subempregos gerados pela coleta de recicláveis ou transportes alternativos e suas implicações para o tráfego, qualidade do ar ou direitos do cidadão?

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Como podemos ver as habilidades previstas no texto da BNCC são o que há de maior potencialidade para a justificativa da aplicação de abordagens e projetos alternativos à lógica conteudista como as que buscam uma formação cidadã e ambiental de fato.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção de um novo currículo é um momento de mudanças que por sua vez geram ansiedades e desconfianças entre os profissionais envolvidos no processo como um todo. Partindo deste contexto, e utilizando a perspectiva do currículo modelado, buscamos aqui identificar brechas para o ensino de geografia de viés progressista a partir do texto da BNCC.

Tais possibilidades tem como objetivo servir para uma futura criação de projetos que possam unir o ensino de cidadania com o de ambiente a partir de uma visão que ressalte a criticidade deste estudante-cidadão e sua capacidade de se posicionar perante as relações assimétricas de poder que definem a questão ambiental.

É justamente nesta charneira geográfica clássica que a utilização do conceito de cidadania territorial se encaixa perfeitamente. Ao unir o entendimento e o exercício da cidadania com a dimensão territorial local e suas características específicas este conceito torna-se uma excelente opção para efetuarmos uma leitura amplificada das potencialidades da abordagem da questão ambiental na BNCC.

A Base é um documento repleto de complexidades que refletem o conturbado cenário onde foi criada e implementada. Assim uma de suas maiores limitações é de certa forma uma de suas potencialidades.

Por um lado, trata-se de um documento impositivo que representa um certo *ethos* autoritário sobre a educação brasileira. Porém por outro lado, justamente por seu amparo legal e perspectiva positivista, de citar em pormenores *o que deve ser ensinado*, seu texto pode e deve ser conhecido, interpretado e ressignificado por profissionais da educação sempre que possível. Diversas passagens textuais como as demonstradas aqui significam um verdadeiro *alvará para abordagens alternativas*.

Num cenário de ataques autoritários à educação, com invasões de ambientes escolares por parlamentares mais interessados em mídias sociais do que no bem-estar da população, com a implementação do projeto de escolas cívico-militares, e o assédio de responsáveis por estudantes tomados por notícias falsas é necessário que profissionais da educação tenham estratégias específicas para defender suas práticas. Citar especificamente pontos de uma lei federal sobre o currículo que cita textualmente a fundamentação do trabalho que está sendo contestado pode ser em dados momentos uma importante ferramenta de validação.

Por fim, entendemos que a implantação da BNCC é sem dúvidas uma manifestação de dirigismo na educação brasileira, mas do ponto de vista jurídico ela é legítima. Tratando-a como um dado objetivo e abordando a mesma a partir de um viés propositivo, é possível utilizar diversas passagens de seu texto para justificar a aplicação de abordagens, projetos e discursos pautados no desenvolvimento da cidadania crítica, do ensino do conceito de ambiente totalizante e denunciador das desigualdades socioambientais.

Através da utilização do conceito de cidadania territorial é possível ainda convergir numa única abordagem o corpo teórico mais contemporâneo e progressista da Geografia Escolar com os conceitos citados e assim produzir bons argumentos pautados na realidade jurídica sobre a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Amanda Cavaliere Lima. Por um diálogo intradisciplinar e um ensino de geografia integrador: uma proposta através do ambiente e da questão ambiental. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 43-56, jul./dez, 2018.

BRAGA, Flávia Spinelli. **A cidadania territorial na formação inicial de professores de geografia em universidades portuguesas e brasileiras**. 2018. 314 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Geografia, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2008. 190p.

CLAUDINO, S. Escola, educação geográfica e cidadania territorial. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales**, Barcelona, v. 18, n. 496 (09), p. 1-10, dec. 2014.

CLAUDINO, Sérgio; COSCURÃO, Ricardo. Educação geográfica e cidadania: o projeto nós propomos em Portugal 2019/20. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 7-16, jan./jun, 2019.

FONSECA, M. R.; VENTURA, J. S. S.; SANTOS, H. C. A.; SANTOS, W. L. Interfaces interativas: o uso de blogs como recurso pedagógico no ensino da Educação Ambiental. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 31036-31050, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/27113/21585>. Acesso em: 10 fev. 2022

GONÇALVES, Carlos. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GUIMARÃES, Iara, Vieira: Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, 2018.

LELIS, Diego Andrade de Jesus; PEDROSO, Daniele Saheb. As correntes da Geografia e da Educação Ambiental presentes na BNCC e nas DCNEA. **Revista Sergipana De Educação Ambiental**, n. 8, p. 1-20. Disponível: <https://doi.org/10.47401/revisea.v8i1.15871>

SACRISTÁN, GIMENO. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed, Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, Julio. **O Preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. Cap. 10. p. 133-144.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **O lugar das pessoas nas agendas “verde”, “marrom” e “azul”**: sobre a dimensão geopolítica da política ambiental urbana. Sobre a dimensão geopolítica da política ambiental urbana. 2014. Disponível em: <https://passapalavra.info/2014/12/101245/>. Acesso em: 13 maio 2022.