

## COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIAS E PRÁTICAS DA  
GEOGRAFIA ESCOLAR

Carlos Eduardo Machado Ryff

**A BNCC E O ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO  
CONTEXTO DA PANDEMIA:** um olhar a partir dos  
participantes do Curso de Especialização do Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2022

Carlos Eduardo Machado Ryff



**A BNCC E O ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA:** um olhar a partir dos participantes do Curso de Especialização do Colégio Pedro II

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

Orientadora: Professora M.<sup>a</sup> Lucia Naegeli

Rio de Janeiro

2022

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

R933 Ryff, Carlos Eduardo Machado

A BNCC e o ensino da geografia escolar no contexto da pandemia: um olhar a partir dos participantes do curso de especialização do Colégio Pedro II / Carlos Eduardo Machado Ryff. – Rio de Janeiro, 2022.

22 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: Lucia Naegeli.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Pandemia 2020 -. 3. BNCC.  
I. Naegeli, Lucia. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Carlos Eduardo Machado Ryff

**A BNCC E O ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA: um olhar a partir dos participantes do Curso de Especialização do Colégio Pedro II**

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

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

Ma. Lucia Maria de Baère Naegeli

Colégio Pedro II - TPGE

Dra. Carolina Lima Vilela

Colégio Pedro II – TPGE

Dr. Victor Tinoco de Souza

Pontifícia Universidade Católica

Rio de Janeiro

2022

**Resumo:** O presente artigo buscou reunir questionamentos que integrassem em uma mesma abordagem a implementação da BNCC, o ensino da geografia escolar e o impacto da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2. Através da aplicação de um questionário aos participantes do Curso de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II, pretendeu-se investigar como está ocorrendo essa implementação e seus desdobramentos no ensino da geografia escolar, no contexto da pandemia. Concomitantemente, a pesquisa procurou, ainda que de forma incipiente, trazer elementos para uma reflexão mais crítica acerca da BNCC e seus objetivos.

**Palavras-chave:** BNCC, políticas educacionais, geografia escolar, ensino e pandemia.

## **THE BNCC AND THE TEACHING OF SCHOOL GEOGRAPHY IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC: a look from the participants of the Colégio Pedro II Specialisation Course**

**Abstract:** This article sought to gather questions that would integrate in the same approach the implementation of the BNCC, the teaching of school geography and the impact of the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus. Through the application of a questionnaire to the participants of the Specialization Course in Theories and Practices of School Geography, at Colégio Pedro II, it was intended to investigate how this implementation is occurring and its developments in the teaching of school geography, in the context of the pandemic. Concomitantly, the research sought, albeit in an incipient way, to bring elements for a more critical reflection about the BNCC and its objectives.

**Keywords:** BNCC, educational policies, school geography, teaching and pandemic.

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado foi realizado como trabalho de conclusão de curso, dentro do Curso de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II. A escolha do tema procurou relacionar aspectos que unissem, por um lado, a prática da geografia escolar, e por outro, a questão das políticas educacionais. O advento da pandemia, entretanto, devido ao seu impacto e alcance, foi considerado durante o processo de construção do objeto da pesquisa e por isso decidiu-se por integrá-lo à perspectiva investigativa.

Ao longo do curso debates foram realizados e muitas questões trazidas à tona. A importância dos currículos como territórios de disputas entre correntes de uma mesma disciplina ou entre diferentes componentes curriculares esteve presente (SILVA, 1999). A partir do currículo, conteúdo e prática se entrelaçam e se materializam em sala de aula num processo dinâmico que envolve uma série de variáveis. Uma dessas variáveis é o professor/professora, que conduz o processo de ensino/aprendizagem. Concomitante a essa constatação, no plano das políticas educacionais, há a BNCC como o documento que se impõe na função de orientador para o estabelecimento de uma uniformização de currículos na educação básica, com maiores reflexos sobre o ensino médio. Como o curso transcorreu na modalidade remota, por conta da pandemia, (e isso era uma nova realidade para todos os envolvidos, docentes e discentes) optou-se por fazer uma delimitação da pesquisa onde esses três aspectos fossem considerados, a prática escolar, a BNCC e a pandemia.

Inicialmente, investigar como a implementação da BNCC e a prática do ensino da geografia nas salas de aula foram impactados pela pandemia constituiu o objetivo primário da pesquisa, sendo necessário advertir, entretanto, que, ao longo da exploração do tema, tornou-se inevitável privilegiar a dimensão política que permeia esses espaços.

### 1.1 Sobre a pesquisa: indagações e métodos

A conjugação dos temas ‘BNCC’ e ‘prática escolar’ permite uma grande diversidade de abordagens, mas quase junto ao debate sobre a implantação e implementação da BNCC houve a pandemia causada pelo SARS-CoV-2, o que, no entendimento da pesquisa, tornou premente a sua consideração e inclusão, afinal um dos setores mais impactados foi justamente o da Educação. Essa realidade, que afetou literalmente o mundo todo, não só não pode ser ignorada, como deve ser um fator a ser considerado nos muitos estudos que ainda serão feitos. Avalia-se que esse seja o caso da pesquisa aqui realizada. A pandemia constituiu o fator determinante para a mudança na forma como as instituições de ensino passaram a funcionar, mas não houve um acompanhamento no que se refere à implementação da BNCC durante esse período, isto é, como as escolas das redes particular e pública conduziram essa questão nos dois primeiros anos. Houve interrupção na adaptação das escolas às novas diretrizes? Que tipo de movimentação houve por parte das escolas em relação à BNCC? Quais orientações vieram das instâncias superiores das escolas? E se houve, foi algo debatido com toda a comunidade escolar? Especificamente buscou-se responder as seguintes questões em relação à disciplina escolar geografia: os materiais didáticos que estão sendo utilizados nas escolas já incorporaram as novas diretrizes? Em que medida o planejamento escolar da disciplina foi alterado? Professores e professoras estão tendo autonomia para lecionar? E de uma forma geral, como se encontra essa ponta da linha quanto à disciplina geografia escolar, na qual ocorre o processo de ensino-aprendizagem e as pessoas são formadas? Esse conjunto de questões contribui para formar um retrato no qual objetiva-se verificar os impactos da pandemia sobre processos em curso, levando em consideração as indagações apresentadas.

É indispensável salientar, entretanto, que o objetivo da pesquisa não é simplesmente fazer uma constatação, o registro de um momento do processo de implementação de uma determinada política educacional durante a pandemia. Enfatiza-se que o objetivo da pesquisa é verificar e estabelecer uma análise de como transcorreu a implementação da BNCC e o ensino da geografia escolar, durante o período da pandemia, ressaltando que se trata de um estudo de caráter exploratório, no qual foi aplicado um questionário a um grupo de professores e professoras, participantes de um curso de especialização. Especificamente, através dessas perguntas procurou-se analisar aspectos ligados à prática docente e à forma como essa política é vista e recebida por eles. Isto é, ouvir e entender como o professor e a professora lidam com um cenário de implementação de uma política que afeta o currículo da sua disciplina, suas estratégias de ensino, suas preocupações quanto ao futuro dessa disciplina em um contexto totalmente novo e de muita pressão, causado pela pandemia.

A preocupação voltada à prática docente envolve o entendimento de que, junto com os alunos, são os professores e professoras que estão na sala de aula vivendo o dia a dia dessas transformações. Compreende-se, inclusive, que a pesquisa, dessa forma, busca resgatar valores humanos ao ouvir aqueles que recontextualizam discursos e textos através de suas práticas.

Mesmo que os objetivos da pesquisa ocorram dentro de um recorte muito específico, é necessário fazer uma advertência para a sua melhor compreensão. Não se trata de uma “fiscalização” sobre algo que deveria ou não estar em curso, ou apontar falhas e acertos, no que concerne à implementação. A finalidade da pesquisa está orientada para o melhor conhecimento de uma realidade que envolve diversos atores e interesses. A análise das informações, auxiliadas pela abordagem teórica, espera-se, tenham possibilitado a aproximação dos objetivos aqui enunciados.

As indagações referentes à pandemia, à prática escolar e às políticas educacionais foram tratadas a partir da aplicação de um questionário no qual os entrevistados eram alunos e alunas do Curso de Especialização do Colégio Pedro II. O corpo discente era constituído na sua totalidade por licenciados e licenciadas em geografia, com a maioria deles já exercendo a profissão em diferentes bairros da cidade ou em outros municípios do estado do Rio de Janeiro, e, em alguns casos, até mesmo em outros estados da federação (isso só foi possível devido ao fato das aulas ocorrerem na modalidade remota). Percebeu-se então a possibilidade singular de utilizar o recurso das entrevistas com os próprios alunos e alunas do curso como forma de obter um material que permitisse a conjugação e análise dos aspectos escolhidos. A opção por aplicar um questionário exigiu que ele fosse submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Colégio Pedro II, que, após todos os trâmites previstos, concedeu autorização para o prosseguimento da pesquisa.

Como ferramenta teórico-interpretativa, a abordagem da pesquisa recorreu a instrumentos de análise que auxiliassem na compreensão de determinados aspectos de uma política educacional. Sobre a BNCC, buscou-se fazer uma revisão bibliográfica que abordasse, por um lado, a dimensão da macropolítica relacionada às mudanças que vêm ocorrendo na educação do país nas últimas décadas, associadas à crise do capitalismo (CAETANO, 2018) e por outro lado, artigos que mostrassem a dimensão da micropolítica presente no contexto da prática em sala de aula, por meio da abordagem do ciclo de políticas, de Ball e Bowe (MAINARDES, 2006).

Em relação aos aspectos macropolíticos da BNCC, como ela representa uma política educacional de âmbito nacional, buscou-se apoio numa revisão bibliográfica que procurasse explicar, sobretudo nas dimensões política e econômica, o que vem acontecendo com a

educação brasileira nas últimas décadas. O enquadramento se fez necessário para destacar aspectos eminentemente políticos e ideológicos que estão presentes não só na origem do documento da BNCC, mas permeiam todo um movimento que pode ser identificado como uma mobilização de controle sobre a educação do país por determinados grupos representantes do Terceiro Setor<sup>1</sup>. Investigar, portanto, impactos na implementação da BNCC e sobre a prática escolar, no contexto da pandemia, requer, mesmo que brevemente, uma compreensão do processo que resultou em sua elaboração, sua implantação, além de sua contextualização no plano das políticas educacionais ao nível nacional.

Do ponto de vista das micropolíticas, com foco na prática docente, as entrevistas procuraram enxergar a forma como essa política educacional tem sido recebida, contextualizada e recontextualizada pelos docentes. Citando Mainardes (2006) “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”.

A pesquisa, portanto, utilizou-se, principalmente, de duas referências já citadas acima: a análise de Caetano (2018) que identifica a crise do capital, a assunção do modelo neoliberal e a consolidação do Terceiro Setor como explicação para as mudanças que ocorreram na educação brasileira nas últimas décadas; e a abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas de Ball e Bowe (Mainardes, 2006 e Lopes e Macedo, 2011) em que se procurou lançar um olhar interpretativo sobre as informações obtidas nas entrevistas, principalmente em relação ao contexto da prática.

Por fim, deve ser observado que o estudo aqui apresentado não pretende ser apenas um registro histórico sobre a geografia escolar durante um período ímpar da nossa história recente. Há a convicção de que ao estudar sobre a implementação da BNCC e sobre o ensino da geografia escolar, no contexto da pandemia, a pesquisa poderá contribuir não somente para uma avaliação de como esse processo está ocorrendo, ou seja, oferecer um quadro, uma imagem desse momento sobre a qual poderá ser feita uma análise, mais de três anos após a publicação do documento, mas, por meio das entrevistas, aferir aspectos políticos e educacionais relativos à prática escolar quanto ao componente curricular da geografia.

## **2 A BNCC: uma breve explicação**

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”

---

<sup>1</sup> O terceiro setor é constituído por organizações sem fins lucrativos, não governamentais, que têm por objetivo gerar serviços de carácter público. Está enraizado na história económica da generalidade dos países, constituindo-se como um parceiro privilegiado da governação. Há muito que o terceiro setor deixou de ser "um resíduo" deixado pelos outros setores, Estado e Mercado, gerando uma dinâmica própria e contribuindo de forma inequívoca para o desenvolvimento económico de algumas regiões, através da criação de emprego e promoção socioeconómica das regiões. Dentro das organizações que fazem parte do Terceiro Setor, estão as ONGs (Organizações Não Governamentais), entidades filantrópicas, OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), organizações sem fins lucrativos e outras formas de associações civis sem fins lucrativos. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Terceiro\\_setor](https://pt.wikipedia.org/wiki/Terceiro_setor)

(<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>). A proposta da BNCC consta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB, Lei nº 9.394/1996), além de ser prevista tanto no Plano Nacional de Educação (PNE), quanto na própria Constituição Federal. De acordo com o MEC, a sua elaboração seguiu rito democrático, havendo audiências e contribuições públicas durante o processo. O documento, contudo, recebeu diversas críticas, seja pela forma como foi conduzida a sua versão final, seja pela orientação em sua elaboração, preocupada em atender aos anseios do mercado quanto a uma adequação da mão-de-obra, e menos compromissada com a construção de cidadãos e cidadãs que entendam e combatam as desigualdades sociais e lutem por uma sociedade mais justa. Destaca-se também a nítida percepção de que, pela forma como foi estruturada, a BNCC conformará e consolidará duas versões distintas de escolas. Escolas públicas preparatórias para a massa trabalhadora (isso caso consigam a sorte de ter uma vaga no mercado de trabalho) e escolas particulares (nem todas, obviamente) formadoras de uma elite profissional que ocupará os melhores postos de trabalho e de comando. Ou seja, acentuar-se-iam as desigualdades aumentando o abismo social (EUFRASIO, 2019 apud SIMÕES, 2017).

Há ainda outras reflexões críticas à validade e à forma como a BNCC foi apresentada. Nesse sentido Couto (2016) faz o seguinte alerta:

“A BNCC não é a resposta mais adequada à atual situação da educação nacional, aos problemas centrais da formação do professor e da precariedade das condições de trabalho e estudo na escola brasileira. A convicção é de que o importante tema da base nacional de currículo deve ser tratado no contexto geral da educação nacional, servindo de reflexão crítica da realidade desigual da sociedade brasileira e do papel da educação em sua superação.” (COUTO, 2016. P.185)

Rosa (2016) também contribuiu com inestimável lucidez ao debate ao mostrar como a BNCC é tratada como a solução para os problemas da educação num contexto em que o currículo é tachado de anacrônico, inchado e sem conexão com os anseios dos estudantes dos novos tempos, o que justificaria a reforma. O entendimento que o currículo, apenas ele, seria o entrave às reformas modernizantes que a Educação necessita, ignora outras questões fundamentais, como adverte o autor:

“Não se deseja aqui refutar de maneira ingênua o debate da questão curricular, mas no mínimo deseja-se que a realidade educacional brasileira, nas suas características mais práticas, seja levada em conta quando essa discussão ocorrer. Este não parece ser o caso do momento da BNCC, pois se elege o currículo como o culpado dos males da escola brasileira, sem focar todas as outras características que dificultam a produção de uma educação de qualidade. É como se a reforma curricular funcionasse criando um “cortina de fumaça” para obscurecer todo o rol de entraves que os educadores enfrentam em sua prática diária.” (ROSA, 2016. P.24)

A despeito dos questionamentos quanto a forma e ao momento em que a BNCC era proposta, a versão final do documento para o ensino médio foi apresentada em dezembro de 2018, provocando uma forte reação nos meios acadêmico e escolar. Por conta de injunções políticas, ocorreram mudanças em seu processo de elaboração (VALLADARES et al., 2017) que fizeram com que ela fosse concluída, anunciada e publicada ‘de cima pra baixo’, através de decreto, denotando uma decisão pouco democrática e contra os princípios que deveriam reger a implantação de um documento dessa envergadura. A mudança de governo (golpe constitucional que resultou na posse de Michel Temer), com orientações políticas distintas, vem marcar uma inflexão em sua trajetória. Além do aspecto político, há a preocupação gerada com a sua implementação, que, no plano educacional, vem acarretando mudanças na

estruturação do segmento do ensino médio e, mais especificamente, afetando a ‘estabilidade’<sup>2</sup> de disciplinas curriculares como a geografia, a sociologia e a filosofia, tudo isso em detrimento de uma organização curricular estruturada para atender às necessidades do mercado, introduzindo novas disciplinas e/ou dando maior espaço àquelas de cunho técnico. Esse cenário causa uma especial apreensão no meio escolar, uma vez que já está em curso um processo no qual currículos e livros didáticos vêm sofrendo alterações, tudo isso cercado por muitas interrogações quanto ao futuro de disciplinas e da educação como um todo.

## 2.1 A análise “estadocêntrica”, ciclo de políticas e a educação

Antes de tudo, é preciso reconhecer que o capital vive uma crise estrutural, na qual, para buscar a sua superação, cria estratégias (MÉSZÁROS, 2000). Uma dessas estratégias é representada pela combinação de terceira via e terceiro setor. Como forma de garantir a acumulação de capital, e apontando o Estado como um dos responsáveis pela crise, passa a ser defendida a noção de que políticas sociais, antes executadas somente pelo Estado serão mais eficientes se administradas pelo terceiro setor. Se com o desenvolvimento do capitalismo a educação, assim como outros setores da sociedade, foi incorporada à lógica de reprodução do capital, por meio da sujeição do trabalho, isso não determinou uma diminuição da responsabilidade do Estado em relação às políticas sociais na área da educação. No caso do Brasil, pelo contrário, observa-se que, historicamente e, principalmente a partir da Constituição de 1988, há um maior comprometimento do Estado em garantir um ensino de qualidade e universal. A novidade, porém, é que grupos empresariais, com seus respectivos interesses econômicos, se organizam por meio de sociedades civis sem fins lucrativos para atuar como terceiro setor. Essa é a porta de entrada para firmarem parcerias com o Estado e, dessa forma, obterem verbas e legitimarem suas políticas. Ou seja, atuam através e com o Estado. A associação de terceira via<sup>3</sup> e terceiro setor, representada por fundações e entidades privadas da sociedade civil com interesses sociais, a princípio sem fins lucrativos, marca uma inflexão da crise do capital no mundo globalizado. Esse modelo vai concorrer por uma transferência de responsabilidades do Estado para a iniciativa privada e a educação torna-se um dos setores que passa a ser mais afetado. Essa mudança de eixo aponta para uma questão que é a tutela sobre a educação. A competência sobre a educação, sobretudo a pública, é do Estado, mas institutos, representando o terceiro setor, como o Todos Pela Educação e Instituto Ayrton Senna, por exemplo, movimentam-se para interferir e controlar as definições de políticas educacionais em todo o país. A título de buscar uma educação de qualidade para todos, de democratizá-la, impõe-se uma visão sobre a educação atrelada aos interesses de setores do mercado.

Essas análises sobre políticas educacionais e políticas de currículo no Brasil são classificadas como “estadocêntricas” e segundo Lopes e Macedo, há uma prevalência desse enfoque em trabalhos que abordam essa temática, onde a “tônica dos trabalhos é a

---

<sup>2</sup> A respeito dos padrões de estabilidade das disciplinas, Goodson (1997) afirma “(...) estudos mostraram que o currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de facto, um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança. A disciplina escolar é construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo suas missões individuais e colectivas.” (GOODSON, 1997. P.27)

<sup>3</sup> A terceira via pode ser entendida como uma abordagem político-econômica difundida a partir de países como os EUA e Reino Unido – e que, como o nome sugere, procura ser uma alternativa tanto ao neoliberalismo quanto ao socialismo-democrata, mas que na prática se aproximou mais de um posicionamento de centro-direita.

compreensão do Estado como instância produtora de uma política a ser, posteriormente, implementada” (LOPES e MACEDO, 2011, p.254). O maior foco no aspecto econômico seria uma outra característica dessas análises. Esse entendimento é reforçado pelas autoras por meio da citação de pesquisa feita por Oliveira (2006), que sintetiza os estudos sobre políticas de currículo da seguinte forma:

“Em estudo menos exaustivo, Oliveira (2006) já havia demonstrado que o foco no econômico era predominante nos estudos sobre políticas de currículo. Nesses trabalhos assumem relevo as relações entre mercado e educação e o modelo de educação recorrente pode ser sumarizado pelo esquema: “descrição/explicação do capitalismo financeiro, crise fiscal, redefinição do papel do Estado (crise do welfare state) e reformas educacionais como parte ou resultado do processo”. (LOPES e MACEDO, 2011 apud OLIVEIRA, 2006, p.66)

Ao mesmo tempo que esse enfoque superestima a dimensão econômica, ele pouco valoriza o aspecto político. Essa é a leitura feita por aqueles que veem no ciclo de políticas uma proposta com potencial para romper as limitações apresentadas pelo modelo anterior. Sobre a chamada abordagem do ciclo de políticas, Mainardes explica que:

“A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.” (MAINARDES, 2006, p.49)

A abordagem do ciclo de políticas é constituída de cinco contextos, mas inicialmente eram três: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Esses contextos “estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE et al., 1992 apud. MAINARDES 2006).

Não deixa de ser um exercício interessante olhar para essas articulações entre interesses públicos e privados, no qual o termo “sociedade civil” reveste de legitimidade as intenções anunciadas, a partir da ideia de contexto da influência, presente no ciclo de políticas. Sobre o contexto da influência, em artigo escrito por Mainardes (2006) é dada a seguinte definição:

“...o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política...”

Essa descrição parece ter sido feita sob medida para o que ocorreu com a educação brasileira nas últimas décadas, isto é, as estratégias de controle cada vez maior por parte do terceiro setor.

Quanto a um outro contexto relevante para a pesquisa, o contexto da prática, Mainardes (2006) faz as seguintes explicações:

“De acordo com Ball e Bowe (BOWE et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas.” (MAINARDES, 2006. p.53)

E ainda:

“Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.” (MAINARDES, 2006. p.53)

O que se defende aqui é que, não obstante ao reconhecimento do potencial contributivo da abordagem do ciclo de políticas, não há como ignorar a importância da leitura “estadocêntrica” no estudo das políticas educacionais e do currículo. Se, por um lado, a abordagem do ciclo de políticas visa, através de um outro enfoque - a articulação entre processos macropolíticos e micropolíticos - entender as políticas educacionais, não há o entendimento de que a visão macro seja prescindível. Pelo contrário, compreende-se que ela seja indispensável para expor os arranjos que se dão entre Capital, Estado e Terceiro Setor.

### 3 Dados da pesquisa e comentários

A pesquisa pode ser classificada como de caráter exploratório, obedecendo a uma abordagem qualitativa, estruturada em revisão bibliográfica e em questionário aplicado aos alunos e alunas do Curso de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, do Colégio Pedro II. Como já mencionado, o corpo discente era composto por licenciados e licenciadas em geografia, portanto professores e professoras de formação. Para responder o questionário foi estabelecida a condição de que deveriam trabalhar ou ter trabalhado com o ensino médio, pelo menos em algum ano letivo entre 2018 e 2021<sup>4</sup>. Foi apresentado aos participantes um questionário com dezessete perguntas abertas e fechadas<sup>5</sup>. Todos os questionários foram respondidos e devolvidos entre os meses de dezembro de 2021 e fevereiro de 2022.

A seguir uma síntese do que as questões abordaram:

- Redes de atuação (pública, privada ou ambas)
- Modalidade de trabalho (remoto, presencial ou ambos)
- Alteração curricular em relação à disciplina de geografia, durante o período de 2018 a 2021
- Participação em reestruturação curricular
- A percepção do entrevistado (a) sobre o espaço que a disciplina ocupava e passou a ocupar, no caso de ter havido uma reestruturação do currículo
- Materiais didáticos (PNLD) utilizados e se eles incorporavam a BNCC

<sup>4</sup> Apesar da pandemia ter iniciado em 2020 optou-se por delimitar a participação dos participantes e das participantes considerando o ano de 2018, por ser o ano de implantação da BNCC. Entre os anos de 2018 e 2019, portanto, só seria possível aferir aspectos da implementação, sem considerar a pandemia. As respostas, porém, indicaram que todos e todas as participantes lecionaram para o ensino médio durante a pandemia.

<sup>5</sup> O questionário aplicado consta no anexo

- Autonomia sobre uso de material didático e sobre aulas
- Mudanças ocorridas em relação à prática de ensino em função da pandemia
- Percepção da implementação da BNCC ao longo do período pandêmico

A turma era composta por vinte e sete (27) alunos, nos quais onze (11) atenderam à condição estabelecida de estar lecionando ou ter lecionado para o ensino médio no período de 2018 a 2021. O quantitativo de entrevistados e entrevistadas foi avaliado como sendo consideravelmente pequeno para que os dados pudessem ser extrapolados, portanto, reforça-se o caráter exploratório da pesquisa. Cabe ainda ressaltar que o número de respostas para cada pergunta varia em função das suas características, ou seja, apesar da pesquisa contar com um total de onze (11) entrevistados/entrevistadas, a soma das respostas nem sempre correspondeu a esse quantitativo. Desses, nove (9) afirmaram trabalhar em escolas particulares e dois (2) afirmaram trabalhar em instituições públicas. Não houve nenhum caso em que o entrevistado afirmou trabalhar simultaneamente nos dois tipos de instituições. Com relação a ministrar aulas no ensino médio, nove (9) dos entrevistados disseram trabalhar em apenas uma escola e apenas (1) em duas.

Quanto ao modo em que as aulas eram ministradas, sete (7) disseram lecionar em ambos os formatos, presencial e remoto, enquanto dois (2) afirmaram trabalhar somente no modo presencial e o mesmo percentual para o modo remoto. Em relação a essa pergunta deve-se considerar que as escolas adotaram diferentes tempos para ofertar ou não a modalidade presencial, mas o que se objetivou nessa questão foi aferir o percentual de participantes atuando em uma modalidade de ensino ou mais, independente da data em que isso tenha iniciado. Ou seja, mais da metade dos entrevistados/entrevistadas, em algum momento da pandemia, estava submetida à dupla função de lecionar em dois formatos distintos e consequentemente teve que adquirir conhecimentos específicos ligados à informática, principalmente no aprendizado de como trabalhar com as plataformas digitais.

Sobre as mudanças no currículo, oito (8) dos entrevistados/entrevistadas afirmaram que não houve mudança no currículo de geografia na escola em que trabalhava, após a implantação da BNCC em 2018, enquanto para três (3) houve mudança no currículo de geografia a partir de 2018. Pode-se depreender que as escolas particulares se mobilizaram pouco para atender à reforma nesse período inicial anterior à pandemia. Ainda sobre as mudanças curriculares, do total de entrevistados, oito (8) afirmaram que não houve mudança durante a pandemia e dois (2) disseram que a mudança ocorreu durante a pandemia. Ou seja, a maior parte das escolas não realizou nenhuma alteração, mas quando houve ocorreu durante a pandemia. Do grupo que reconheceu que houve mudança do currículo durante a pandemia, três (3) disseram que foram avisados que a alteração estava relacionada à BNCC e um (1) disse que não houve comunicação sobre a razão da mudança curricular. Entre os entrevistados que afirmaram que houve mudança curricular, oito (8) disseram que não foram convidados a participar da alteração, enquanto dois (2) disseram que foram convidados a participar. Pode-se concluir que antes da pandemia, bem como durante a pandemia, poucas escolas, a maioria delas privadas, se mobilizaram para debater e se adequar à reforma. E entre aquelas que fizeram alguma alteração curricular praticamente não houve a participação do professor ou da professora de geografia.

Em relação aos participantes que afirmaram ter havido uma mudança no currículo, dois (2) avaliaram que não houve aumento da importância da geografia e dois (2) consideraram que houve uma diminuição da importância da geografia no currículo. Ou seja, prevaleceu a percepção de que a geografia não aumentou o seu espaço na grade curricular. Na realidade pode-se considerar que houve uma perda de importância da disciplina.

Quanto ao material didático, seis (6) dos entrevistados disseram que, durante a pandemia, houve adoção de livro didático baseado na BNCC, enquanto cinco (5) disseram que não

houve adoção de livro didático baseado na BNCC. Respostas que denotam uma aparente contradição. Segundo os entrevistados, a maioria das escolas, oito (8) no total, não se organizaram ainda para implementar a BNCC, mas um pouco mais da metade adotou material didático baseado na BNCC. Isso pode significar que elas iniciaram uma implementação gradual, de forma lenta, como se estivessem em compasso de espera por conta de um cenário de indefinições, ou então, refletir uma preocupação em “dar uma satisfação” aos responsáveis e ao alunado sobre a reforma, utilizando livros que já incorporam a BNCC.

Quase todas as respostas apresentaram em comum o fato de trabalharem com material específico da geografia, sendo a maior parte com material didático na forma de apostilas. Desse total, aproximadamente um terço, é acessado na plataforma Eleva ou foi produzido pela plataforma Eleva, outro terço é formado por livros didáticos específicos e o terço restante é praticamente composto por material didático de outras plataformas. Houve uma resposta na qual o participante ou a participante afirmou não utilizar livro didático, mas não especificou qual material utilizava. A partir das respostas sobre a pergunta “houve alguma orientação para que você seguisse o livro didático”, todas (apenas metade respondeu) reforçaram a importância que o livro ainda possui como orientador, norteador do conteúdo e dos temas debatidos em sala. Ou seja, é uma importante referência. De cinco (5) entrevistados que responderam, quatro (4) disseram que, até o momento, não houve mudança nos conteúdos dados em aula, relacionados ao livro didático. Ou seja, o contexto da BNCC não transformou esse cenário e entre os que responderam prevalece a manutenção dos conteúdos que eram dados.

Sobre a questão da autonomia do conteúdo que é trabalhado em sala de aula, os resultados das respostas foram bem divididos. Uma parcela disse ter autonomia e outra disse não ter autonomia e ficar “presa” ao uso da apostila. Através das respostas houve indicação de que professores e professoras têm certa liberdade em relação à abordagem, mas não em relação ao conteúdo. O pacote representado pela apostila e avaliações já prontas engessa em grande parte a autoralidade do professor. Isto é, o modelo das plataformas com materiais preparados afeta diretamente a liberdade e a autonomia docente. E isso num contexto de escolas majoritariamente particulares, o que denota um processo de padronização do ensino.

Em relação à pergunta de como a pandemia e o ensino remoto afetaram as aulas, foi consenso que o impacto foi muito grande. Houve uma desmotivação generalizada por parte de professores e professoras, que relataram sentir o mesmo em relação aos alunos, prevalecendo uma visão bastante negativa do processo. De forma sintomática todas as respostas trouxeram expressões idênticas enfatizando os seguintes pontos em comum: baixo interesse e pouca participação por parte dos alunos, desmotivação por parte dos professores e a necessidade de repensar e criar práticas e/ou novas metodologias.

A avaliação de como a BNCC foi implementada em suas escolas teve como resposta de professores e professoras, em sua grande maioria, a afirmação de que o processo ainda não foi iniciado ou pouco foi feito até então. Isso demonstra que, durante a pandemia, prevaleceu um comportamento por parte das escolas no qual, diante de um cenário de incertezas o melhor a fazer seria não realizar nenhum movimento ou então adotar medidas superficiais, como a simples adoção do livro didático sem haver o debate entre as coordenações e o corpo docente. Destacando-se que, como quase todos os entrevistados e entrevistadas lecionam em escolas da rede privada o comportamento descrito pode ser atribuído a esse segmento.

Embora não tenha sido feita uma pergunta específica sobre, se durante o tempo da pandemia, as escolas aproveitaram o momento para debaterem e se organizarem em relação às mudanças exigidas pelo MEC em função da data para a implementação (dois anos a partir da homologação, ocorrida em dezembro de 2018), pode-se inferir que, segundo as respostas,

as escolas, em grande parte, não se organizaram para debater com o corpo docente a questão da implementação.

#### 4 Entrevistas e análises

Após a apresentação comentada dos dados obtidos na pesquisa faz-se necessário compartilhar algumas falas registradas, além da realização de um breve exercício de reflexão e análise sobre esse material.

Apesar da amostragem reduzida de entrevistados, pode-se inferir que a classe docente como um todo dá sinais de uma certa desmobilização, de uma menor reação às imposições vindas de instâncias superiores, e que essas imposições são palpáveis ao analisar determinadas respostas que mencionam a necessidade de seguir o conteúdo das apostilas e a falta de autonomia sobre os conteúdos abordados. Isso ocorre num cenário onde cada vez mais é disseminada a adoção de materiais didáticos previamente preparados, que engessam conteúdos e avaliações e padronizam o ensino. Perguntados se possuíam autonomia quanto ao ensino e avaliações, as respostas transmitem claramente as dificuldades em se ter autonomia quanto à prática:

“Não, como trabalho em uma rede de ensino particular do Rio de Janeiro acabo ficando "presa" ao material produzido pela própria escola e que deve ser seguido à risca. Já a avaliação também é feita de forma homogênea para todas as unidades, sendo um professor específico que fórmula e monta a prova.”

“Não, o planejamento e avaliações são estruturados a partir das apostilas. A autonomia só é possível como prática de resistência, o que é custoso em certas situações.”

“Nenhuma autonomia, sinto que sou obrigado a trabalhar exatamente o que está no livro e no currículo, pela direção e pelo tempo disponível”.

“Não. Pois tudo é decidido pelo coordenador de disciplina, sem consulta prévia.”

A desmobilização e menor reação, por parte de professores e professoras, são comportamentos que poderiam ser atribuídos a dois fatores mencionados nessa pesquisa: o estabelecimento dos valores neoliberais na Educação, que, ao precarizarem os direitos e as condições de trabalho desse profissional, vão normalizando novas formas lesivas de relação, sobretudo no contexto da prática; e a ocorrência da pandemia, que “remotizou” a categoria docente e impôs mais atribuições à profissão, como a especialização no domínio das plataformas digitais. Ou seja, um cenário no qual a categoria ficou impossibilitada de ter contatos presenciais (fator de desmobilização) e ainda com mais incumbências profissionais. A esse respeito cabe ressaltar que não foram poucos os relatos durante a pandemia, entre professores e professoras, que, mesmo trabalhando remotamente, tiveram a nítida percepção que a carga de trabalho e o tempo despendido foram maiores que no período anterior à pandemia.

Ainda sobre a prática, e especificamente como o ensino remoto e a pandemia afetaram esse contexto, foi aqui que as respostas mostraram o quanto esses dois fatores a impactaram. As palavras mais utilizadas, por professores e professoras, foram cansaço e desmotivação. Isso, segundo muitos deles, porque se viram obrigados a repensar a prática. Sobre o alunado, os termos mais utilizados foram pouca participação e falta de atenção. Algumas respostas mostram o quanto difícil foi esse período para o exercício da prática docente:

“Muita coisa aconteceu. Precisei repensar muitas práticas e pensar melhor o que, em um contexto tão complicado, seria fundamental na vida dos estudantes”.

“Queda de interesse dos alunos. Ausência de treinamento prévio pra uso da plataforma, refletindo em perda de tempo de aula. Aulas em estilo monólogo, sem troca de ideias”.

“Eu me sentia muito desmotivada pela ausência física dos estudantes sem falatório, sem a bagunça e as perguntas deles. Isso me gerava grande ansiedade porque eles também estavam saturados e me sentia culpada por não conseguir estimular eles (porque nem eu mesma estava)”.

“Alunos pouco participativos e com dificuldades de foco e atenção, limitação quanto à utilização de atividades diferenciadas e pouca adesão dos alunos aos debates propostos”

“Demais, atualmente estou desestimulada e sem a mesma criatividade do começo das aulas remotas. Os alunos estão cada vez menos participativos e eu estou cada vez mais cansada desse formato de aula”.

As respostas demonstram que, durante a pandemia, professores e professoras receberam uma incumbência extremamente pesada para lidar. Pode-se enumerar a necessidade de rever as práticas de ensino, a imposição do aprendizado e da adaptação ao uso das plataformas digitais, e tudo isso num contexto de muita pressão e imediatismo, afinal não havia a opção de não aprender a usar esses recursos. Outro fator que pode ter contribuído para os alegados sentimentos de cansaço e desmotivação foi a imposição de se desdobrar em metodologias que resultassem em algum aprendizado e aproveitamento por parte do alunado e ao mesmo tempo dar conta do acolhimento e do bem-estar deles.

Por fim, sobre a questão de como foi percebida implementação da BNCC durante a pandemia nas escolas, as respostas indicaram certa convergência. Algumas mencionaram não ter havido alteração na grade curricular e outras relataram indiferença à implementação por parte da escola e/ou por parte dos professores ou professoras:

“A implementação da BNCC não alterou a grade horária da Geografia para o ensino médio e poucos foram os professores que contribuíram com a reformulação curricular. O que foi nos comunicado é que não haverá alteração da grade curricular e sim o acréscimo de matérias que serão consideradas eletivas, e que tem como eixo o empreendedorismo, tecnologia e finanças”.

“As escolas que leciono são bem alheias a isso. Quando o sistema de ensino marca alguma reunião que eles ficam sabendo das mudanças.”

“Trabalho em escolas que seguem alheias a este processo.”

“Sou nova na escola, mas acredito que estamos postergando essa questão para o futuro. No momento não houve grandes mudanças.”

“A implementação da BNCC ainda não foi sentida na prática. Acredito que boa parte dos professores seguiam a sua própria maneira, buscando encontrar as melhores formas de interação com os alunos, com pouca abertura a sentir a BNCC cotidianamente”

“A BNCC ainda não foi implementada na escola em que trabalho. As apostilas do sistema SAE são, em sua maioria, conteudistas.”

Pode-se afirmar, portanto, que até o momento da pesquisa, e em relação ao universo entrevistado, não houve uma iniciativa de implementação da BNCC por parte das escolas, a maioria delas da rede privada. A pandemia e a consequente imposição do ensino remoto submeteram as aulas a diferentes ritmos e contextos, mas todas as instituições de ensino estiveram, inegavelmente, sob o impacto da mudança não planejada, das soluções “improvisadas” e do enfrentamento de um cenário desconhecido e desafiador, que afetou principalmente alunos e alunas, professores e professoras. As respostas foram muito diretas sobre como foi o encaminhamento da BNCC, pelas escolas, durante o período pandêmico: ou não houve alteração ou pouca alteração foi sentida.

Ao buscar aplicar uma interpretação das respostas a partir das abordagens teóricas citadas aqui na pesquisa entende-se que a BNCC, como política educacional, em sua escala macro, pode ser interpretada tanto a partir da análise do contexto da influência quanto do modelo “estadocêntrico”, uma vez que eles não são excludentes. O seu percurso de elaboração e homologação reflete o ambiente no qual a política, estabelecida por meio de campanhas, lobbys etc. com participação de políticos, especialistas e terceiro setor, desempenha importante papel na definição de interesses de grupos comprometidos com a agenda reformista neoliberal. Esse movimento, comandado por setores do capital, se reflete em mudanças que vêm ocorrendo na educação e podem ser percebidas, por exemplo, no crescente aumento no uso de plataformas de ensino, que diminuem o protagonismo de professores e professoras e sequestram grande parte do controle que lhes caberia sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista do contexto da prática, onde os textos são interpretados e recontextualizados, as respostas não permitiram uma análise mais conclusiva, uma vez que não houve, de fato, uma implementação da BNCC. O que se pode depreender é que há pouco espaço e, ao mesmo tempo, pouca iniciativa em relação a qualquer tentativa de recontextualização do discurso ou de criação de estratégias. Considera-se que o ambiente de crescente precarização profissional - uma das consequências do avanço das reformas neoliberais - seja responsável por boa parte dessa desmobilização entre professores e professoras. Uma análise voltada para captar o momento de um cenário no qual a BNCC é recebida, interpretada e recontextualizada só poderá ser feito em uma pesquisa mais adiante, quando o documento, de fato, estiver implementado.

## **5 Considerações finais**

Ao longo do trabalho procurou-se realizar uma pesquisa sobre como teria ocorrido a implementação da BNCC e o ensino da geografia escolar no contexto da pandemia. Artigos sobre o tema mostram que a discussão sobre a BNCC expõe uma ambiguidade quanto ao momento e a forma de sua implantação. Embora prevista na Constituição, no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Lei nº 9.394 – LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o que sugere certa premência na sua elaboração, a existência do documento por si só não atende às necessidades reais da educação nacional. Como observa Couto (2016), a BNCC é importante, mas deve ser discutida dentro do contexto geral da educação nacional, refletindo e incluindo de forma mais ampla os problemas da sociedade brasileira que podem e devem ser superados por meio da educação.

Diversos estudos têm como foco de suas análises a implantação e a implementação de políticas educacionais. A maioria dessas abordagens ocorre utilizando o modelo

“estadocêntrico”, assim chamado por estruturar a análise dentro de uma visão macropolítica, na qual privilegia a ação do Estado e a dimensão econômica como chave para suas explicações. Por outro lado, há contribuições teórico-metodológicas para se entender os impactos das políticas educacionais que procuram dar maior ênfase a aspectos políticos que permeiam todas as suas etapas. Esse é o caso do ciclo de políticas, de Ball e Bowe. Essas análises unem as dimensões macro e micropolíticas, aumentando o repertório de compreensão sobre o fenômeno.

Na pesquisa, aqui apresentada, procurou-se investigar os impactos da pandemia sobre a implementação de uma política educacional de âmbito nacional ligados a determinados aspectos da prática escolar. Ainda de que forma incipiente, tentou-se aliar as duas abordagens como método de análise sobre o material obtido.

Através das respostas concluiu-se que, durante a pandemia, a implementação da BNCC não foi tratada como uma prioridade das escolas, muitas não iniciaram o processo de implementação. Isso não significa que não o farão, mas ao que parece, a pandemia retardou a discussão e a mobilização das escolas. A prioridade parece ter sido estabelecer algum sistema de funcionamento e aplicação de aulas. Mais do que a implementação, chamou atenção a ausência do debate, a não inclusão das disciplinas (no caso dessa pesquisa, do componente geografia) em algum processo de adaptação às reformas curriculares exigidas. As respostas obtidas através dos questionários deram a impressão de que as escolas (a maioria delas particulares) conduziram o processo em consonância com um ritmo ditado pelo MEC. Embora já tenha transcorrido o prazo de dois anos de homologação da BNCC, foi constatado que a mobilização para a adequação por parte das escolas foi irregular.

No que se refere à categoria docente, observou-se o que poderia ser considerado uma desmobilização quanto ao debate e reivindicação de maior participação em todo o processo escolar (sobretudo na questão autoral da avaliação, da participação na construção do currículo e no programa da disciplina). Isso sugere uma diminuição da autonomia e alienação do docente de processos nos quais deveria estar envolvido. Pode-se afirmar que esse cenário está diretamente relacionado às mudanças que vêm ocorrendo na educação a partir da entrada em cena das políticas e reformas de cunho neoliberal, principalmente, por meio do binômio Terceira Via/Terceiro Setor.

Diante de uma quase inexistente implementação da BNCC, durante o período pandêmico, pouco pode ser observado quanto às iniciativas de recontextualizações e de estratégias docentes em relação à questão curricular e prática de ensino. Espera-se que em um momento futuro possa haver outras contribuições na investigação desse tema e que as discussões provenientes desse debate fortaleçam o espírito de classe necessário ao desafio de construção de uma educação verdadeiramente voltada para reduzir as desigualdades sociais e melhorar o nosso país.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (organizadores). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Ed. Cortez. São Paulo. 2011.

BATISTA, N.L. *et al.* Os cenários da pandemia: a geografia, o ensino remoto e a escola. *Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Humanas, Santa Maria*, v. 21, n. 2, p. 263-275, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 21 abr. 2022.

CAETANO, M. R. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. p.153-168, 2018.

CHAER, G.; DINIZ, R. R.P.; RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

COUTO, M.A.C. Base Nacional Comum Curricular – BNCC, componente curricular: geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**. p.183-203, V.12, n.19, jul-dez.2016.

EUFRASIO, G. H.C. Reformas educacionais que atacam o ensino de geografia: a BNCC e o escola sem partido como ferramentas de retrocesso. *In: 14º ENPEG, Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, Políticas, Linguagens e Trajetórias*. 2019, Campinas. **Ateliê de pesquisas e práticas em ensino de geografia**. 2019, Campinas. p.4106-4118.

FORQUIN, J.C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria & Educação, 1992.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: 6ª ed. Atlas, 2008.

GOODSON, I.V. **A construção social do currículo**. Ed. Educa. Lisboa, 1997.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. DE A. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: 5ª ed. Atlas, 2002.

LIMA, M.C. *et al.* A geografia na Base Nacional Comum Curricular: inconsistências e impropriedades da proposta do MEC. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 18, n. 1, p. 163-170, jul. 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAYER, L; PALÚ, J; SCHÜTZ, A, J. (ORG.) **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta. Ilustração, 2020.

MÉSZÁROS, I. **A Crise estrutural do capital**. Disponível em:  
<<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2022.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74. Campinas. Abril, 2001.

OLIVEIRA, V. H. N. Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da Covid-19? **Ensino em Perspectivas**. Fortaleza, v. 1, n. 2, 2020.

ROSA, I. G. G. F. Temos uma crise no currículo brasileiro? Sobre a BNCC, Geni e o Zepelim e cortinas de fumaça! **Revista Giramundo - Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 2, p. 15-28, 2016.

SILVA, T.T. **Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VALLADARES, M.T.R. *et al.* Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia. **Revista Giramundo - Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7 - 18, jul. / dez 2016.

**ANEXO A – CÓPIA DO FORMULÁRIO APLICADO****A BNCC E O ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UM OLHAR A PARTIR DOS PARTICIPANTES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II**

Pesquisa realizada no âmbito da Pós-graduação em Teorias e Práticas da Geografia Escolar do Colégio Pedro II (TCC)

\*Obrigatório

Você trabalha em escola pública, particular ou em ambas? \*

pública

particular

ambas

No ensino médio você trabalha em quantas escolas?

uma

duas

três

acima de três

Você está lecionando no modo remoto, presencial ou em ambos? \*

remoto

presencial

ambos

Após a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, foi feita alguma alteração no currículo de geografia em sua escola? \*

Sim

Não

Alguma alteração curricular ocorreu durante a pandemia?

Sim

Não

Foi comunicado que a alteração curricular era uma adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Responder somente no caso de ter havido alteração no currículo

Sim

Não

Você ou algum outro professor (a) de geografia da sua escola foi convidado a participar da reestruturação curricular?

Responder somente no caso de ter havido alteração no currículo

Sim

Não

No caso de uma alteração curricular ocorrida durante a pandemia, como foi conduzido esse processo?

Responder somente no caso de ter havido alteração no currículo durante a pandemia

Sobre a importância que foi dada à disciplina de geografia na reestruturação do currículo, como você avaliaria a mudança?

Responder somente no caso de ter havido alteração no currículo

houve um aumento

permaneceu igual

houve uma diminuição

Em relação à pergunta anterior, comente caso a resposta tenha sido "houve um aumento" ou "houve uma diminuição".

Durante a pandemia houve a adoção de livro didático baseado na BNCC em sua escola? \*

Sim

Não

O livro com o qual você trabalha é de qual PNLD? É específico da geografia ou é por área?

Houve alguma orientação por parte da direção/coordenação de área para que você seguisse o livro didático? Isso foi discutido?

Responder caso tenha havido adoção de livro didático baseado na BNCC

Em relação aos conteúdos curriculares, relacionados ao livro didático, houve ou está havendo mudanças? Que avaliações você faria sobre as mudanças realizadas?

Responder caso tenha havido adoção de livro didático baseado na BNCC

Você considera que possui autonomia de ensino em relação aos conteúdos que são dados em suas aulas e avaliações? \*

Desenvolva a resposta, caso ache necessário

Em relação às suas práticas de ensino, como o ensino remoto e a pandemia afetaram as suas aulas?

No caso do entrevistado ter trabalhado no modo remoto

Como você avalia a questão da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na sua escola, ao longo desse período de pandemia? \*