

COLÉGIO PEDRO II

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

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Aline da Silva Xavier Magela

**A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROPOSTAS À
GEOGRAFIA:
Uma missão possível?**

Rio de Janeiro
2020



Aline da Silva Xavier Magela

**A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS PROPOSTAS À GEOGRAFIA:**

Uma missão possível?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora Professora Dra. Esther Kuperman

Rio de Janeiro
2020

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E
CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

- | |
|--|
| <p>M191 Magela, Aline da Silva Xavier
 A mobilização dos saberes docentes para o desenvolvimento de competências propostas à geografia: uma missão possível? / Aline da Silva Xavier Magela. - Rio de Janeiro, 2020.
 127 f.</p> <p style="text-align: center;">Inclui produto educacional: “Caderno de Orientações Pedagógicas”.</p> <p style="text-align: center;">Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II.
Orientador: Esther Kuperman.</p> <p style="text-align: center;">1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Educação baseada na competência. 3. Formação docente. I. Kuperman, Esther. II. Colégio Pedro II. III. Título.</p> <p style="text-align: center;">CDD: 910</p> |
|--|

Aline da Silva Xavier Magela

**A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS PROPOSTAS À GEOGRAFIA:
Uma missão possível?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 08/07/2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Esther Kuperman – MPPEB – CPII (Orientadora)

Prof.^o Dr.^o Eduardo José Pereira Maia – PPGG - UFRJ

Prof.^a Dr.^a Aline Viegas Vianna – MPPEB - CPII

Rio de Janeiro
2020

Dedico este trabalho a todos os professores que mesmo em meio a duplas, triplas jornadas de trabalho, se aventuram em continuar a buscar conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela misericórdia e graça que me deu para ingressar, permanecer e conseguir concluir o mestrado.

Agradeço aos meus pais, Valdir e Agripina por todo amor, incentivo, orações, torcida, e por entender minhas ausências em prol dos estudos. Aonde eu chegar na vida, sei que vocês estarão comigo.

Agradeço ao meu esposo Thiago, por toda a paciência, boa vontade e carinho com o qual muitas vezes ouviu minhas ideias, me acalmou em minha angústia e me incentivou a não desistir. Ter você ao meu lado foi fundamental para que eu concluísse esta etapa.

Agradeço ao meu irmão e cunhada, que mesmo estando longe, celebram sempre minhas vitórias.

Agradeço aos meus sogros Conceição e Geraldo por compreenderem as vezes que não pude estar presente.

Agradeço a minha diretora Nilce Gama pela parceria e incentivo a estudar. Sua ajuda foi fundamental. Obrigada por tudo!

Agradeço aos colegas Luciana Nascimento, Patrícia do Socorro, Eduardo Possidônio e Márcia da Gama pelos conselhos sobre a vida acadêmica, e ao querido Paulo Santos, pelas palavras motivadoras! Vocês me ajudaram muito!

Agradeço a querida Natacha Bastos por toda generosidade, companheirismo e alegria em sempre me socorrer.

Agradeço ao querido amigo Éric pela parceria, pelos almoços, pela companhia e por dividir o peso dessa jornada comigo.

Agradeço a amável Fernanda Dias e a toda turma do MPPEB 2018. Vocês são incríveis!

Agradeço a professora Esther Kuperman por me orientar durante esta jornada.

Agradeço ao professor Eduardo Maia pela generosidade de compartilhar conhecimento.

Agradeço as minhas queridas amigas Débora Roque, Ariane Evangelista e Luciana Santos. Vocês são maravilhosas!

Agradeço ao Jefferson da secretaria e ao pessoal da biblioteca do MPPEB por serem tão gentis e solícitos.

Por fim, agradeço as irmãs de oração, que intercederam por mim para que eu ingressasse e saísse com êxito dessa jornada.

Foi assim que a escola me ajudou:
forçando-me a pensar ao contrário dos
meus próprios pensamentos.

Rubem Alves

RESUMO

MAGELA, Aline da Silva Xavier. **A mobilização dos saberes docentes para o desenvolvimento de competências propostas à geografia: uma missão possível?**. 2020.127 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

Esta pesquisa investigou como a mobilização dos saberes docentes contribui com o trabalho dos professores de geografia no manuseio das competências estabelecida na BNCC. O percurso metodológico se deu através de três etapas: análise documental, pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário aos professores de Geografia. Nos documentos analisados -BNCC, PCN e leis que regulamentam a construção das propostas curriculares no Brasil- buscou-se identificar as diretrizes pedagógicas e os objetivos atribuídos a Geografia. A pesquisa bibliográfica forneceu referenciais teóricos que possibilitaram a análise dos documentos a partir dos eixos estruturantes, a saber, a construção curricular, trabalho por competências, e os saberes docentes. A aplicação do questionário aos professores de geografia possibilitou: verificar seus conhecimentos sobre as competências que a Base propõe a esta disciplina, evidenciar quais temas os docentes costumam valorizar em sua prática, e construir um caderno de orientações pedagógicas que auxilie esses professores a desenvolver uma das competências pouco priorizadas (sobre procedimentos de investigação). Além da construção deste instrumento de intervenção, outro resultado desta pesquisa revelou que o acúmulo de saberes docentes oriundos especialmente de sua formação acadêmica, das experiências de trabalho e do manuseio das orientações curriculares tornam os professores capazes de lidar com distintas demandas, sejam elas oriundas do chão da escola ou dos documentos normativos.

Palavras-chave: BNCC; Competências; Geografia Escolar; Saberes Docentes.

ABSTRACT

MAGELA, Aline da Silva Xavier. **A mobilização dos saberes docentes para o desenvolvimento de competências propostas à geografia: uma missão possível?**. 2020.127 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

This research investigated how the mobilization of teaching knowledge contributes to the work of geography teachers in the management of competencies established in the BNCC. The methodological path took place through three stages: documental analysis, bibliographic research, and application of a questionnaire to geography teachers. In the analyzed documents -BNCC, PCN and laws that regulate the construction of curricular proposals in Brazil- was identified the pedagogical guidelines and the objectives attributed to Geography. The bibliographical research provided theoretical references that allowed the analysis of documents from the structuring axes, namely, the curricular instruction, work by competencies and the teaching knowledge. The application of the questionnaire to geography teachers made it possible to verify their knowledge about the competencies that the Base proposes to this discipline, to highlight which themes teachers usually value in their practice, and to build a notebook of pedagogical guidelines that help these teachers to develop one of the little prioritized competencies (on investigation procedures). In addition to the construction of this intervention instrument, another result of this research revealed that the accumulation of teaching knowledge derived especially from their academic background, work experiences and the handling of curricular orientations make teachers able to deal with different demands, whether they come from the school floor or from normative documents.

Keywords: BNCC; Competences; School Geography; Teaching Knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a
Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atribuições Gerais da Base Nacional Comum Curricular...	27
Quadro 2 – Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular.....	34
Quadro 3 – Princípios do Raciocínio Geográfico proposto pela BNCC.....	66
Quadro 4 – Significações gerais das categorias de análise geográficas a partir da leitura da obra de Cavalcanti (2003)	67

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. DESMISTIFICANDO A BNCC: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO E DO TRABALHO POR COMPETÊNCIA.....	20
2.1 Conhecendo a estrutura da BNCC	20
2.2 O trabalho formativo por competências	29
2.3 O impacto do trabalho por competências na construção dos currículos escolares	40
3. GEOGRAFIA: UMA CIÊNCIA, UMA DISCIPLINA ESCOLAR E UMA FERRAMENTA FORMATIVA.....	48
3.1 Geografia, uma ciência.....	48
3.2 Para entender um pouco sobre as disciplinas escolares	50
3.3 A geografia escolar.....	58
4. A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES FRENTE AOS DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA.....	72
4.1 A função social do professor	72
4.2 Os saberes docentes.....	78
5. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	94
5.1 Metodologia aplicada à pesquisa	95
5.2 Análise dos dados da pesquisa.....	97
5.3 O produto educacional.....	110
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE.....	123
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM REGÊNCIA DE TURMA.....	125

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da última década tenho me dedicado ao trabalho docente na educação básica. Neste período venho percebendo o quanto as questões que se manifestam no chão da escola têm ganhado enfoque em pesquisas no campo da educação. Alguns desses assuntos me chamam a atenção: as distintas variáveis envolvidas na construção dos currículos escolares, os objetivos formativos impostos por documentos nacionais vigentes, tais como a BNCC, PCN¹, LDB, Constituição Brasileira, e a complexidade do trabalho docente, que precisa lidar diariamente com essas e outras situações no exercício de seu ofício.

Esses são exemplos de algumas temáticas que vem produzindo impactos não apenas nos limites da escola, mas na educação como um todo, e por extensão, na sociedade (considerando que a configuração desta recebe grandes contribuições do processo de escolarização). Esses campos possuem muitos atores sociais, e é sobre um deles que nos dedicaremos nesta pesquisa: os professores.

Os processos de transformação pelo qual vem passando a escola intensifica seus efeitos sobre todos agentes diretos que compõem esse ambiente (alunos, professores, pais, diretores). Entretanto recai sobre o professor a complexa missão de articular e lidar com distintos fatores para conseguir cumprir sua função de ensinar. O trabalho exercido pelo professor requer a constante tarefa de autoanálise, reflexão sobre suas práticas pedagógicas, e muitas vezes de reinvenção frente as constantes mudanças e desafios que são impostos à sua tarefa de formar pessoas que sejam capazes de dar conta de tantas demandas sociais e produtivas.

Trabalhar na escola apesar de ser um desafio, é também uma experiência bastante enriquecedora para seus atores sociais, especialmente para os que estão diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque se trata de um ambiente permeado por relações humanas, rico em diversidade de histórias, conhecimentos, vivências e trajetórias.

Considerando este contexto, dificilmente a atividade do professor se limita a apenas ensinar conteúdo. Trabalhando numa realidade construída por relações

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos normativos para a educação brasileira que vigoraram desde o final da década de 1990 até serem substituídos pela BNCC. O propósito era instrumentalizar a produção de currículos escolares nacionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal n. 9.394).

humanas e suas subjetividades o professor acaba assumindo funções para além de sua formação acadêmica. Deste modo, as demandas cotidianas impelem o professor a ser um constante 'aprendente', pelo fato de realizar frequentes trocas com os alunos e com outros professores, administrando um grande volume de interações.

Os desafios que são impostos aos professores, tanto para lidar com as temáticas que se passam no chão da escola quanto para gerir as múltiplas relações as quais lhe ocorrem no ambiente de trabalho, retomam ao ofício de um artífice, que consegue tornar uma matéria-prima bruta em arte.

O fazer profissional do professor requer a capacidade de aprender a gerir as situações que emergem no exercício de seu ofício, cujo aproveitamento demanda a capacidade de mobilizar uma série de saberes adquiridos ao longo de sua trajetória de vida. Um desses elementos que requer grande atenção são as orientações curriculares, dotadas de objetivos, modelos pedagógicos e conteúdos, que servem como norteadores das atividades realizadas pelo professor.

As orientações curriculares atravessam a atividade docente, buscando cada vez mais alinhar o 'fazer' do professor aos apelos econômicos e políticos, que encontram na educação um campo para (re)produzir um modelo de sociedade que lhes seja conveniente. Daí as discussões que relacionam currículo escolar, cultura e poder acabam encontrando espaço nas reflexões sobre o trabalho realizado pelo professor. Alguns autores, como Michael Apple (1997), Michael Young (1981), Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011), dentre outros, nos ajudam a entender estas relações.

Diante dos desafios apresentados, esta pesquisa busca contribuir com o trabalho do professor, investigando de que modo os docentes lidam com as demandas estabelecidas nas orientações curriculares nacionais. Como se trata de um contexto muito amplo, essa investigação se dará no recorte de professores de Geografia e das orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular, especialmente o trecho que se aplica ao ensino desta ciência.

A escolha por trabalhar com professores da disciplina de Geografia se justifica pelo fato de esta ser a área na qual atuo há pelo menos dez anos, e por reconhecer seu papel no processo formativo do aluno. Tendo como objeto de estudo o espaço geográfico e as relações que as sociedades estabelecem sobre ele, a Geografia assume uma grande importância no âmbito de seu ensino escolar, pois dispõe de

ferramentais conceituais e metodológicas que podem auxiliar na compreensão das relações estabelecidas entre sociedade-espço.

Quanto à escolha pela BNCC, este recente documento normativo, homologado em 2018 pelo Ministério da Educação do Brasil, vem promovendo grandes debates no meio acadêmico e escolar, por reforçar propostas de trabalho diretamente alinhadas aos interesses formativos estabelecidos pelas esferas política e econômica, ou seja, uma formação pautada na pedagogia das competências.

É importante ressaltar que a BNCC não traz em si propostas de trabalho inovadoras, se considerarmos que a tendência pedagógica do trabalho por competências e o desenvolvimento de temas transversais já haviam sido apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – documento normativo que antecedeu a Base, e ainda se faz presente em muitos currículos escolares, especialmente pelo fato de a Base estar em fase de implementação.

Por isso para compreender como se dão as relações entre o trabalho docente e a BNCC, busquei explicitar quais são os propósitos formativos estipulados por tal documento, e de que modo os professores conseguem interagir com eles no exercício de sua atividade. Especialmente no que se refere a esta interação, parto da ideia de que ela é possível através da mobilização de saberes que os professores carregam ao longo das experiências formativas e profissionais, acumuladas durante a vida.

Para identificar os propósitos formativos foi feita uma pesquisa documental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde foram analisados tanto os objetivos e competências gerais quanto as recomendações específicas para a disciplina de Geografia.

Há muitos conteúdos ensinados em Geografia na escola. Alguns deles perduram pelos anos, resistindo as mudanças curriculares, sendo considerados como saberes elementares, essenciais a esta ciência. Outros, se modificam de acordo com algumas variáveis: as orientações governamentais, a região do país, o interesse do professor ou do aluno, ou ainda a demanda curricular da instituição.

Ao longo dos anos a Geografia enquanto disciplina escolar sofreu algumas reformulações em seus objetivos formativos, assim como em seu significado para aqueles que estudam este componente curricular. Isso pode ser verificado ao observarmos os documentos que norteiam a construção dos currículos nacionais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicado na década de 1990, e

mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018.

No passado quando ensinava Geografia, o professor fazia questão de que o aluno decorasse características naturais de territórios (nomes de rios, tipos de clima, de vegetação, estados, capitais, mapas, relevos etc.) ou alguma outra informação ensinada sem muita contextualização e aplicabilidade. Com o passar do tempo as mudanças ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho geraram a necessidade de abordagens mais significativas no ensino desta disciplina – que passou a atender para temas referentes a economia, política, cultura, relações diplomáticas, tecnologia etc.

A diferença apontada no trato da Geografia evidencia mudanças em sua significação e funcionalidade ao longo do tempo. Por conta disso foram exigidas novas habilidades para pensar, ensinar e aprender essa nova Geografia, demandando capacidades de análise, interpretação, contextualização, conexão, dentre tantas outras aptidões que atribuam sentido às informações geográficas adquiridas.

Essas novas exigências latentes na sociedade e no mundo do trabalho vêm sendo expressas pelas diretrizes criadas nas últimas reformas educativas (considerando o contexto de criação dos PCNs na década de 1990 e a BNCC mais recentemente), e conseqüentemente demandam dos professores uma capacidade cada vez maior de mobilização de diferentes saberes para gerir tantas demandas.

As necessidades formativas que a BNCC traz como herança repaginada dos PCNs, especialmente a que supervaloriza o trabalho a partir da pedagogia das competências, norteiam a confecção dos currículos escolares nacionais. Contudo, é ingênuo pensar que essas diretrizes impactam apenas os alunos. Lidar com as novas propostas também exige do professor a capacidade de colocar seus saberes pedagógicos, acadêmicos e experienciais em prática, todos empregados para dar ao docente condições de lidar com as novas propostas.

Pensar nessa mobilização de saberes que o professor realiza em seu papel de intermediar os documentos oficiais e formar alunos nos remete a algumas questões: quais tipos de saberes devem ser mobilizados pelo professor para lidar com as orientações pedagógicas da BNCC? É possível que os saberes docentes deem conta da proposta de trabalho por competências?

É importante pensar que formar o aluno pressupõe alguns objetivos. O professor na qualidade de articulador de conhecimentos e técnicas para o fim de

educar, deve buscar maneiras de tornar esta formação significativa para o aluno, desenvolvendo nele capacidades que lhes sejam úteis a este propósito.

De acordo com Cardoso (2012), para que isso seja possível o professor deve acionar seus saberes acumulados ao longo da vida. Ademais, o trabalho docente deve conter, além de sua formação técnica, a sensibilidade que atente para as necessidades individuais e para a compreensão daquilo que tem significado para o aluno. De acordo com Freire (2019) o que é ensinado deve fazer sentido para o aluno e levar em conta seus conhecimentos socialmente adquiridos.

Frente a esta instigante reflexão, essa pesquisa assume como objetivo investigar quais saberes docentes são mobilizados para desenvolver a proposta de trabalho por competências estabelecida pela BNCC à disciplina de Geografia. Tomou-se como ponto de partida a hipótese de que os distintos saberes docentes mobilizados durante as aulas convergem, de forma intencional ou não, para o desenvolvimento de competências nos alunos.

Na busca por elucidar essa questão, foram traçados os objetivos específicos, os quais se deram como etapas desta pesquisa: [1] Analisar as propostas da BNCC sob a ótica da construção do Currículo e do trabalho por competências; [2] identificar a(s) finalidade(s) atribuídas à Geografia enquanto disciplina escolar; [3] investigar, através da aplicação de questionário o conhecimento que os professores de Geografia possuem sobre as propostas de trabalho da BNCC; e [4] elaborar um caderno pedagógico com atividades que sirva de apoio ao professor no trabalho com competências.

Este estudo se justifica pela necessidade de reflexão sobre a importância do trabalho docente, especialmente dos professores de Geografia, que mobilizam múltiplos saberes, no intuito de desenvolver nos alunos competências vinculadas à geografia, a fim de habilitá-los a utilizar ferramentas geográficas para entender e agir sobre o espaço habitado.

A escolha da Geografia pode ser explicada pelo fato desta disciplina possuir um amplo objeto de discussão que se debruça sobre as relações ocorridas no espaço geográfico, especificamente entre sociedade e natureza, possibilitando o trabalho com temáticas que explorem o processo de formação do indivíduo (aluno) e o desenvolvimento de conhecimentos geográficos que corroborem para o exercício da cidadania.

A relevância deste estudo consiste em apontar um caminho que contribua com o trabalho do professor ao valorizar seus saberes, entendendo-os como elementos necessários para uma prática pedagógica exitosa em promover o desenvolvimento dos estudantes em suas capacidades de articular conhecimentos conceituais e pô-los em prática, de forma consciente, crítica e cidadã.

O percurso metodológico teve como etapas a análise documental da BNCC, considerando as atribuições gerais do documento e as funções específicas dadas à Geografia (conteúdos prescritos, finalidades e competências). Posteriormente foi feita uma pesquisa bibliográfica que possibilitou reflexões sobre a Geografia Escolar no Brasil, questões referentes a construção curricular, o uso do trabalho por competências e os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica.

Em outra etapa foi aplicado um questionário a professores de Geografia da Educação Básica (regentes de turma, da rede pública e/ou particular, que atendam a alunos do segundo ciclo do ensino fundamental – 6º ao 9º ano), com intuito de investigar se estes profissionais possuem conhecimentos sobre as informações contidas na BNCC para a disciplina que lecionam (a Geografia), levantar informações sobre suas práticas pedagógicas (quais propostas de trabalho costumam realizar com os estudantes) para o desenvolvimento das competências, e os saberes que frequentemente mobilizam durante as aulas.

A fim de dar consistência a esta pesquisa, me apoiei nos seguintes referenciais teóricos: Chervel (1990) para compreender a constituição das disciplinas escolares e Cavalcanti (2003), especialmente sobre o ensino da Geografia enquanto disciplina escolar; Tardif (2002, 2011) e Gauthier (2013) sobre a mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica; Perrenoud (1999) e Zabala e Arnau (2014) para analisar as propostas da BNCC acerca do trabalho pedagógico através do desenvolvimento de competências; Lopes e Macedo (2011) e Goodson (2018) na compreensão da construção de currículo.

As informações coletadas no questionário foram fundamentais para a elucidação do problema de pesquisa, que consistiu em investigar se é possível que os saberes docentes corroborem para desenvolver competências nos alunos. Além disso, a partir dos dados levantados no questionário, foi possível a elaboração do produto educacional a partir das indicações apontadas pelos professores. Deste modo, a validação do produto foi feita pelos próprios docentes que fomentaram sua construção com os apontamentos feitos durante a pesquisa.

O produto educacional consiste em um caderno de atividades elaborado a partir dos resultados encontrados em pesquisa realizada com professores de Geografia. O material é composto por atividades que exploram a competência de investigação proposta pela BNCC para a Geografia. Tal escolha se deve ao fato desta competência receber pouca atenção dos docentes, conforme verificado na pesquisa. As atividades visam contribuir com o trabalho do professor auxiliando-o no uso de diferentes recursos didáticos voltados para o desenvolvimento da competência em questão.

A estruturação deste trabalho se dá em quatro capítulos. O primeiro, intitulado 'Desmistificando a BNCC: Considerações a partir da perspectiva do currículo e do trabalho por competências' apresenta o documento, apontado as propostas gerais da BNCC, em seguida a algumas perspectivas do trabalho por competências e seus impactos sobre a construção dos Currículos, proponho uma interseção entre os elementos apresentados, percurso que me permitem chegar a algumas conclusões iniciais.

O capítulo dois, intitulado 'Geografia: uma ciência, uma disciplina escolar e uma ferramenta formativa' busca caracterizar a ciência geográfica e sua introdução no currículo escolar, discutindo sobre como ela contribui para a formação dos alunos enquanto agentes que interagem e estabelecem múltiplas relações sobre o espaço geográfico. O capítulo propõe ainda uma análise sobre a forma como a Geografia é abordada na BNCC.

O terceiro capítulo tem como tema 'A mobilização dos saberes docentes frente aos desafios da prática cotidiana' e discorre sobre a importância do trabalho docente e certas implicações referentes a sua realização, tais quais as orientações curriculares, as incertezas enfrentadas no cotidiano e a necessidade de mobilizar saberes para gerir tais fatores e realizar o trabalho pedagógico.

O último capítulo trata sobre a elaboração, metodologia e aplicação da pesquisa aos professores e a análise dos dados, encaminhando as conclusões desta proposta de trabalho. Associado a isso, é apresentada a estruturação do produto educacional, como resultado da discussão teórica e do tratamento dos dados da pesquisa.

2. DESMISTIFICANDO A BNCC: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO E DO TRABALHO POR COMPETÊNCIAS

A leitura da BNCC permitiu identificar alguns elementos importantes que instigaram reflexões sobre como a estruturação deste documento (os interesses envolvidos, a fundamentação legal, a estruturação organizacional das áreas de conhecimento, os conteúdos selecionados, a abordagem dos conteúdos a partir do desenvolvimento de competências) e suas propostas impactam o trabalho do professor, passando a orientar suas escolhas.

Pelo fato da Base possuir propostas não muito claras sobre alguns temas, o debate sobre ela exige uma postura analítica e crítica simultaneamente, se fazendo necessária a eleição de uma categoria para pensar e buscar compreender os contextos presentes em suas linhas, assim como os impactos que tais diretrizes produzem na educação brasileira, especialmente no trabalho do professor.

Deste modo, a própria leitura do documento elegeu o Currículo como lente para analisá-lo, embora tenha sido necessário fazer algumas ponderações, por ser este um tema complexo e com vasto campo de abordagem. Por esta razão, utilizarei as contribuições de Lopes (1999), Silva (2003) e Goodson (2018) para pensar construção do currículo e as correntes teóricas que o fomentam. Nos trabalhos de Paiva (1997), Perrenoud (1999) e Zabala e Arnau (2014) me apoio como fundamentação para compreender o sentido e as atribuições dadas ao trabalho pedagógico por competências.

Neste capítulo serão apresentadas as propostas gerais da BNCC, tais como sua abordagem pedagógica e algumas finalidades demarcadas explicita e implicitamente no documento. Debateremos também algumas perspectivas do trabalho por competências e seus impactos sobre a construção dos currículos. Ao final será proposto um diálogo entre os objetos de reflexão, possibilitando algumas conclusões preliminares.

2.1 Conhecendo a estrutura da BNCC

A BNCC foi construída ao longo de sucessivas etapas, responsáveis pela elaboração de resoluções, portarias e leis que culminaram na construção deste instrumento, cujo intuito é estabelecer o conjunto de aprendizagens chamadas de 'essenciais', ou seja, conhecimentos básicos ou elementares que os estudantes

devem desenvolver progressivamente ao longo dos anos de estudo na Educação Básica no Brasil.

Em seu cerne a Base retoma uma proposta feita na Constituição de 1988, popularmente chamada de “Constituição Cidadã”, para embasar seu objetivo essencial, que é “fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, Art.210, não paginado).

Diferente das seis Constituições anteriores, a última está inserida num contexto histórico de redemocratização do Brasil pós período de Ditadura Militar (1964-1985), o que deu a ela o caráter ‘cidadã’, ao reconstruir e ampliar alguns direitos, dentre eles o de ter garantido pelo Estado o acesso à educação, com vistas a promover “o *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho***” (BRASIL, 1988, Art.205, não paginado, grifo nosso).

Os termos destacados apontam, de acordo com Saviani (2013), para uma característica marcante da corrente pedagógica tecnicista, ao propor que a educação seja responsável pela “qualificação para o trabalho”, ao mesmo tempo em que possui traços da corrente crítica, tratando sobre preparar o aluno para o “exercício da cidadania²”. Ainda que trazendo abordagens diferentes, essas correntes pedagógicas apontaram o caminho “do quê?”, “para quê?” e “o quê?” devia ser ensinado nas escolas brasileiras.

Neste propósito coube ao Estado dar aos cidadãos garantias de acesso e permanência na escola para que os alunos pudessem cursar a educação básica, que passou a ser obrigatória e gratuita, atendendo desde crianças a pessoas com idade/série irregulares - neste caso, através de ensino supletivo (BRASIL, 1988, Art. 206). Diante disso a questão educacional no Brasil caminhou para novos desafios, resultantes de mudanças políticas, sociais, culturais e econômicas que marcaram o final do século XX.

É importante considerar que as decisões acerca dos rumos educacionais no Brasil (e no mundo) historicamente são tomadas em prol de “um lado”, que costuma ser o que atende aos interesses do poder vigente - seja da igreja, dos nobres, da burguesia, da elite agrária ou dos industriais - considerando seus respectivos contextos históricos. Contudo, cabe ressaltar que estes grupos não possuem

²Efeito que possibilita ao indivíduo gozar dos direitos civis e políticos de um estado livre. Fonte: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

propostas homogêneas, e por isso há divergências de interesses entre eles, além de outras variáveis que influem no debate sobre educação. Esse conjunto de fatores é que têm provocado conflitos propulsores das recorrentes mudanças neste campo.

Na leitura da BNCC foram identificadas duas áreas de interesse pelas quais disputam esses poderes vigentes. A primeira incide sobre as finalidades atribuídas ao papel formativo da escola, e por extensão aos mecanismos que integram a sua estrutura, dentre os quais destaco o currículo. A segunda se refere ao tipo de formação que os estudantes devem receber - e que a Base se propõe a assegurar - que é uma formação básica comum aos estudantes através do estabelecimento de conteúdos mínimos, com enfoque para o ensino fundamental, conforme previsto no artigo 210 da Constituição de 1988.

Apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei nº 9.394/1996 - a BNCC atribui à escola a finalidade de oferecer uma educação que esteja vinculada “ao mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 1996, Art. 1º, § 2º). Os objetivos de tais propostas se refletem na construção curricular, que acaba se estruturando com o intuito de dar conta das “aprendizagens essenciais” das quais os estudantes têm direito.

Cabe aqui esclarecer o que a BNCC chama de “*aprendizagens essenciais*”. Embora não haja no documento um trecho específico que defina o termo, ao longo da leitura surgem algumas atribuições para ele: [1] é o que os estudantes têm direito de aprender; [2] é o que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica; [3] é o que assegura aos estudantes o desenvolvimento das competências gerais propostas pela Base; [4] é o que está definido para cada etapa da educação básica; e por fim, [5] é cada habilidade que deve ser assegurada aos alunos.

As atribuições ao que é ‘essencial’ estão voltadas basicamente para o trabalho a partir do desenvolvimento de habilidades e competências nos estudantes. A Base, juntamente com a LDB propõem que isso se dê a partir dos conteúdos, que “estão a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p.11). Esse enfoque nas competências dividiu (e ainda divide) opiniões entre professores e pesquisadores. Perrenoud (1999, l.3) classifica esse desencontro de ideias como um ‘mal-entendido’, e afirma que isso consiste na crença de que “ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos”.

O fato de ter havido uma série de encontros e discussões sobre a construção de uma “formação básica comum” não dirimiu a ramificação da opinião dos

educadores, que se dividem diante das mudanças, tomando como base os possíveis ganhos e/ou perdas trazidas no bojo da implementação de novas diretrizes para a educação no país.

A BNCC, apesar de ter seu processo de construção iniciado oficialmente em 2015, é resultado de sucessivas leis e normatizações - tais como a Constituição Federal de 1988, O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, juntamente com o Plano Nacional de Educação, e o Conselho Nacional de Educação (CNE), de 1995. A construção deste aparato legal teve início na década de 1990, nos contextos político-social-econômico de redemocratização e crescente domínio neoliberal, que até os dias atuais vem se apropriando dos aparelhos do Estado, e neste caso, me refiro especialmente aos mecanismos vinculados a Educação.

Macedo (2014) afirma que há um apelo nos discursos em educação para uma centralização nas propostas curriculares, com foco numa formação que seja mensurável, e que atenda às necessidades formativas de mercado (que forme alunos para o trabalho). Ela exemplifica isso apontando a crescente participação de organizações privadas³ nos movimentos em favor da padronização de currículos, formação por competências, além da política utilitarista do conhecimento, que defende a minimização dos conteúdos.

Numa outra vertente, em favor da nova modelagem educacional, Perrenoud (1999) não enxerga de forma negativa a influência que o mundo do trabalho exerce sobre os processos formativos que se dão na escola, e ressalta que as mudanças pelas quais ela tem passado não derivam apenas do modelo produtivo.

As transformações observáveis no mercado de trabalho e nas formações profissionalizantes exercem, provavelmente, certos efeitos sobre a escolaridade fundamental e sobre a concepção da cultura geral ali prevalente. No entanto, isso não basta para explicar o uso crescente da noção de competências no âmbito da escola obrigatória. Não é tão simples assim a realidade dos movimentos de ideias. Essa moda simultânea da mesma palavra em campos variados esconde interesses parcialmente diferentes. (PERRENOUD, 1999, I. 11)

Essas ideias antagônicas nos dão uma dimensão das disputas que se fazem presentes no campo da educação, de suas políticas, seus currículos e seus membros. Isso explica o volume de leis e normatizações que são criadas com vistas orientar as

³ Fundações ligadas a fundos financeiros Roberto Marinho, Victor Civita, Ailton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen. (MACEDO, 2014, p.1540)

finalidades do que se deve ensinar na escola – um dos aparelhos ideológicos do Estado⁴.

No caso da BNCC, para além de nortear o que se deve aprender, tal documento indica quatro pontos integrantes da política nacional de educação básica, que contribuirão para a realização de

ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à **formação de professores**, à **avaliação**, à **elaboração de conteúdos educacionais** e aos critérios para a **oferta de infraestrutura adequada** para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p.8, grifo nosso)

Contudo, ao longo do texto não há qualquer tipo de aprofundamento que discorra sobre quais políticas serão elaboradas e quais ações serão tomadas para oferecer formação inicial e continuada à professores; quais critérios serão adotados nos processos avaliativos; o que será levado em conta na elaboração de conteúdos educacionais e como serão feitos investimentos infraestruturais que viabilizem melhores condições para professores e alunos.

Por conta dessa ausência de conceitualizações sobre estes tópicos, existem muitas críticas feitas por professores e pesquisadores no campo da educação. Uma delas que nos chamou a atenção, sobre o tema formação de professores, levantada por Souza (2018), é o quanto a redução dos conteúdos ensinados na educação básica pode impactar os cursos de licenciatura, gerando um conseqüente empobrecimento na formação docente.

Outra, apontada por Marchelli (2017), é que a formação docente é sequenciada por disciplinas específicas (Matemática, História, Geografia etc.), o que em certo ponto diverge da proposta da Base, que as classifica por áreas de conhecimento, apontando para uma interdisciplinaridade a qual o professor não foi preparado para exercer. Segundo o autor, para que o professor consiga realizar os objetivos propostos pela Base, ele

precisa de uma formação inicial absolutamente diferente daquela atualmente praticada pelos cursos de licenciatura que estão em funcionamento no Brasil. A integração do currículo em áreas de conhecimento e o trabalho interdisciplinar pressupõe uma formação pautada em conceitos que por força da Base condicionarão as políticas voltadas para a preparação de professores e a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos. (MARCHELLI, 2017, p.56)

⁴ Conceito criado por Louis Althusser, em 1971, que define ‘aparelhos ideológicos de estado’ como “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”.

No que tange a avaliação, a BNCC deixa claro que sua proposta de ensino precisa ser mensurada, a partir do momento em que deve ser submetida a modelos de avaliação de critérios quantitativos. Isso se alinha a padrões estabelecidos por órgãos nacionais⁵ e internacionais, conforme já mencionado. Desta forma o discurso de que a formação por competências promove “qualidade na educação” é confrontado quando se expõe uma de suas finalidades, que é dotar o aluno de competências que podem ser verificadas, quantitativamente, através de mecanismos avaliativos.

Apesar de os termos “avaliação” e “qualidade na educação” aparecerem no texto da BNCC, não há qualquer definição ou aprofundamento da perspectiva atribuída a eles. O que se percebe é que eles são tratados como termos complementares. Depresbiteris (2001, p.139) chama a atenção para a importância que deve(ria) ser dada a ambos:

O ponto fulcral da avaliação dos sistemas é a qualidade da educação. O problema é que quando se fala em qualidade vislumbra-se um amplo espectro de fatores, alguns mais explícitos em termos de critérios e indicadores, outros mais implícitos e, conseqüentemente, mais difíceis de serem mensurados. Assim, em primeiro lugar, é preciso fazer acontecer um exercício conceitual sobre a natureza da qualidade e de sua aplicação no campo educacional. Em outra esfera de reflexão, é fundamental verificar quais os elementos mais relevantes, valorizar esses elementos, atribuindo pesos a cada um deles. A estimativa de qualidade é complexa e se encontra carregada de valores, não existindo uma medida unidimensional da mesma.

A autora aponta a complexidade de definir o que se entende por qualidade da educação, dada as suas inúmeras variáveis. Isso se reflete na dificuldade que é mensurar o que seja uma educação de qualidade através da avaliação, situação que a BNCC demonstra pouca ou nenhuma clareza, ao impor o que deve constar nos currículos e não deixar claro quais critérios serão utilizados no processo avaliativo.

Antes de falar sobre ‘elaboração de conteúdos educacionais’ cabe apontar que a BNCC (mais uma vez) não esclarece o sentido que atribui ao termo, o que me permite fazer dois tipos de interpretação. A primeira segue o sentido denotativo do verbo ‘elaborar’, como “formar algo pouco a pouco, com trabalho⁶”, ou seja, criar conteúdos novos e/ou específicos para a educação, que atenda a propósitos formativos determinados. A segunda, remete às escolhas dos conteúdos que farão

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) promove avaliações de acordo com o nível de escolarização, através de exames como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dentre outros fins.

⁶ Termo verificado no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

parte do currículo. Embora isso possa render uma boa investigação, permaneceremos trilhando a rota traçada para os fins deste trabalho, deixando esta questão para uma ocasião futura.

Seja qual for o sentido para o termo “elaboração de conteúdos educacionais”, compreendê-lo envolve vasta discussão teórico-metodológica, histórica e epistemológica – já iniciadas por André Chervel e Dominique Juliá, por exemplo, que inspiraram trabalhos de pesquisadores brasileiros, como Marcia Ferreira (2007) e Alice Lopes (1999). Mesmo com muitos pontos de discordância, o que há em comum entre estes autores é o reconhecimento de que existe um conhecimento específico da escola, seja ele construído nela (com uma identidade e cultura própria), ou selecionado para ela (mediação da linguagem científica para a linguagem escolar).

Esse conhecimento presente nos conteúdos é expressado, numa escala maior, através dos currículos, que são historicamente palco de disputa de diferentes agentes que integram a sociedade - o governo, as classes dominantes ou a classe trabalhadora. Neste aspecto Chervel (1990) reconhece que tanto a escola quanto o que nela é ensinado possuem uma finalidade. Acertadamente o autor, ao escrever o emblemático trabalho “*História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*” supunha que

[...] as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos, e que os comandatários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instituição e da educação aos quais ela se encontra submetida. (CHERVEL, 1990, p.187)

Uma colocação feita por Bernstein (1981 *apud* LOPES, 1999) associa a estas finalidades o domínio dos saberes escolares, que possibilita o exercício de poder e controle social

a forma como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes escolares reflete a distribuição de poder no interior desta mesma sociedade e os mecanismos que asseguram o controle social dos comportamentos individuais. (BERNSTEIN, 1981 *apud* LOPES, 1999, p.161)

Em se tratando desta temática referente aos conteúdos, a BNCC - que se autodefine como documento norteador na educação brasileira - mais uma vez omite seu posicionamento numa questão tão importante, demonstrando falta de clareza e fragilidade, ao mesmo tempo em que abre caminho para ambiguidades que possibilitam discursos de manutenção do controle social através dos conteúdos contidos nos currículos escolares.

O último item que consta na proposta de ação da BNCC, no âmbito da política nacional de educação básica, se refere a “oferta de infraestrutura adequada” para que seja possível “o pleno desenvolvimento da educação”. Essa proposta emprega ambiciosamente o termo “*pleno*”, remetendo a ideia de algo que acontece de forma inteira, completa – no caso, um “completo” desenvolvimento da educação. Outro ponto é que pela maneira como a expressão é colocada, percebe-se uma negligência quanto a outras questões que também são importantes para que a educação se desenvolva. Algumas delas são salientadas por Couto (2015, p.109)

[...] o desinteresse dos alunos, a ausência das famílias, as grandes dificuldades de leitura e escrita de textos [...] baixos salários e muitas aulas, muitos alunos em sala, ausência de bibliotecas ativas e de materiais didáticos, falta de coordenação pedagógica, organização do tempo-espaço escolar que dificulta o trabalho coletivo docente, entre outros.

Os apontamentos feitos pelo autor indicam que as questões envolvidas no desenvolvimento da educação ultrapassam o aspecto do investimento em infraestrutura, que inegavelmente possui extrema importância, pois influencia no processo de aprendizagem dos alunos, à medida que oferece (ou não) um ambiente apropriado com os recursos necessários para a atividade educativa.

A precarização das condições de trabalho do professor, juntamente com a situação de desinteresse do aluno e a falta de envolvimento das famílias são elementos que corroboram para o não desenvolvimento da educação, e sobre isso não há qualquer posicionamento da Base.

Diante do exposto, desenvolvi um quadro que sintetiza as atribuições gerais da BNCC, com base na leitura de toda parte que envolve a apresentação do documento, seus marcos legais e fundamentos pedagógicos. Essa sinopse mostra o quão abrangente e impreciso é o documento, visto quantas lacunas são deixadas sem definição e/ou esclarecimento acerca de temáticas tão importantes.

Quadro 1 – Atribuições gerais da BNCC

1. **Normatizar** as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.
2. **Referenciar a formulação dos currículos e as propostas pedagógicas** das instituições escolares;

3. **Superar** a fragmentação das políticas educacionais entre as três esferas de poder (federal, estadual e municipal);
4. **Possibilitar** o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo;
5. **Balizar** a qualidade da educação nacional;
6. **Assegurar** aos estudantes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento;

Fonte: A autora, 2020.

A análise do quadro 1 nos dá uma percepção do teor centralizador da Base, que busca uniformizar os currículos e as propostas pedagógicas nas esferas educacionais com a justificativa da garantia de direitos de aprendizagem aos alunos, em prol de uma educação de qualidade. Cabe ressaltar que para que se alcance tal objetivo é necessário muito mais do que a padronização curricular. Isso envolve pensar em políticas que deem garantias de acesso e permanência dos alunos na escola, investimentos em infraestrutura, melhoria nas condições de formação e de trabalho do professor.

A fim de tornar as propostas da Base aplicável, foram propostas orientações operadas por verbos de comando que indicam quais procedimentos e saberes devem ser desenvolvidos no aluno – ambos com a finalidade de formá-los para o trabalho e para o exercício da cidadania. Isso se organiza ao longo das etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), por áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) e componentes curriculares (as disciplinas escolares).

De acordo com a BNCC, a maneira pela qual será realizada a formação do aluno é através do **trabalho por competências**, que permeia toda a estruturação curricular e pedagógica da educação básica. Nesta pesquisa optamos por não demonizar nem canonizar o trabalho por competências, posto que as diretrizes nacionais para a educação brasileira baseadas nesse modelo já estão em vigor desde 2018.

O caminho que trilharemos é o de explorar essa proposta pedagógica quanto ao que pode oferecer de positivo ao aluno, principalmente no que tange a uma formação que os habilite a exercer pensamento crítico e reflexivo sobre questões que

envolvem a vida em sociedade. A escolha por esta direção não impede que sejam feitas críticas e apontamentos às limitações que o trabalho por competências possui, e que vem causando insatisfações e questionamentos entre docentes.

2.2 O trabalho formativo por competências

Antes de aprofundar as reflexões sobre este tema, julgamos por bem primeiramente definir alguns termos que serão necessários a compreensão da ideia geral, e depois fazer uma breve apresentação do contexto em que se inseriu o trabalho por Competências no âmbito escolar.

É comum em leituras sobre Competências encontrarmos alguns vocábulos associados, como *'habilidades'*, *'atitudes'*, *'finalidades'*, *'saberes'* e *'conhecimentos'*. Nosso objetivo não é trazer uma profunda discussão epistemológica sobre cada um deles, mas sim atribuir-lhes um sentido que corrobore para a compreensão do termo central desta seção.

Zabala e Arnau (2014) apresentam definições dessas palavras 'auxiliares' no contexto do trabalho por competências empregado no âmbito educacional. Essas definições reconhecem que desde quando essa pedagogia deixou de ser ferramenta exclusiva do sistema econômico e foi incorporada à escola, ela aderiu novos significados, passando a assumir outros objetivos formativos.

Os autores tratam os termos *'habilidades'*, *'atitude'* e *'conhecimentos'* todos como componentes das Competências. O que os diferencia é que o primeiro constitui "um conjunto de ações que servem para a obtenção de um objetivo: procedimentos, técnicas, estratégias, métodos..."; o segundo refere-se "à predisposição e à forma de agir da pessoa diante de uma determinada situação." O último, podendo possuir caráter real ou abstrato, se refere "a fatos, conceitos, princípios e sistemas conceituais". (ZABALA; ARNAU, 2014. I.189)

A palavra finalidade tem origem no latim *finalitāte*, e segundo o dicionário Léxico⁷, significa "*objetivo ou propósito que se tem a intenção de alcançar; intuito ou tenção de desenvolver alguma coisa; desígnio ou meta.*" No âmbito educacional as finalidades devem ser constituídas de acordo com a formação que se deseja oferecer aos alunos.

⁷ Termo verificado no Dicionário Léxico da Língua Portuguesa.

Definir 'saber(s)' em educação se tornou bastante complexo à medida que o uso frequente da palavra já foi naturalizado pelo campo. Além disso, não poucas vezes, sinônimos são atribuídos ao termo, o que sutilmente pode mudar seu sentido. Buscando um significado que se encaixe na proposta educacional que trata este trabalho, encontramos em Viana (2002) uma compreensão satisfatória. A autora diz que o saber é uma "apropriação do sujeito", ou seja, um tipo de conhecimento adquirido pela experiência. Fazendo uso das palavras de Charlot (2000, p.62 apud VIANA, 2002, p.177) "não há saber senão para um sujeito, porque implica em relação consigo mesmo e com os outros, em atividade deste sujeito; e, em segundo, não há saber em si mesmo" .

Diante das concepções apresentadas, podemos avançar nas discussões sobre o trabalho por competências, especialmente o que está sendo proposto pela BNCC, que fundamenta esta pesquisa. É importante ressaltar que a necessidade por tais esclarecimentos se deve, em parte, pela falta de posicionamento da própria Base quanto ao sentido que ela atribui a estes termos.

Desde a virada do século XX para o século XXI (especialmente a partir da década de 1990) o processo educativo vem sofrendo e promovendo profundas mudanças. Neste recorte temporal tivemos como contexto a crise mundial no sistema produtivo Keynesiano⁸ e do Estado do Bem Estar Social em esfera global, sobre o qual operavam naquele momento o capitalismo, e por extensão, as demandas do mercado de trabalho.

Paiva (1997) afirma que essa crise levou o capitalismo a buscar modelos empregatícios de maior eficácia/eficiência produtiva, ou seja, formação de pessoal com níveis de qualificação para acumular funções, além de evoluções tecnológicas que dispensavam o emprego de excessiva mão-de-obra (anteriormente empregada nas indústrias).

Esse quadro impactou o campo da Educação (responsável pela formação e indivíduos que integrarão o mundo do trabalho), especialmente os objetivos formativos

⁸ Teoria econômica elaborada por John Keynes que revisava a teoria liberal de Adam Smith (no contexto do processo de recuperação Norte Americana após a Crise Econômica de 1929) e pregava que o Estado deveria intervir na economia a medida em que houvesse necessidade, principalmente garantindo a empregabilidade da população e evitando a diminuição da economia. Fonte: HENRIQUE, Jhonattan. Keynesianismo: o que diz essa teoria econômica?. 2019 Disponível em: <<https://www.politize.com.br/keynesianismo/>>. Acesso em: 26 jan. 2010.

da escola básica, que passou a primar por um modelo que atendesse as novas demandas: o trabalho a partir do desenvolvimento de Competências. Sobre isso, Paiva (1997, p.125) afirma:

A qualificação intelectual é a principal fonte de competência do mundo moderno. Elevada capacidade de abstração, de concentração e de exatidão, ao lado da capacidade de comunicação verbal, oral e visual são qualidades cada vez mais valorizadas. Enfatiza-se hoje a importância do pensamento conceptual abstrato como fundamento da ampliação das possibilidades de percepção e de raciocínio, de manipulação mental de modelos, de compreensão de tendências e de processos globais e da aquisição de competências de longo prazo.

Trazendo essa discussão para o contexto educacional, a colocação do autor ressalta algumas capacidades que se fazem necessárias e que vem sendo priorizadas no processo formativo do aluno: uma educação que o dote de capacidades múltiplas para a resolução de diferentes níveis de problemas, tanto no âmbito da vida produtiva quanto na esfera social.

Dentro deste contexto a BNCC propõe que a construção dos currículos escolares esteja pautada na pedagogia das competências. Conforme já mencionado, a escolha por este caminho não é recente. Ela vem sendo construída há alguns anos, através de leis e resoluções. O produto dessa evolução em conjunto com o contexto em que ele nasce levou a Base a definir o termo **Competência** como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.8)

Esta definição se alinha com a proposta de Perrenoud (1999, l.4), que reconhece que há múltiplos significados para o termo Competência, contudo, o define como

sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Ambas as definições apontam para uma capacidade de ação a partir do uso de conhecimentos, e não apenas isso, mas também a mobilização de outros saberes (recursos cognitivos) aplicados à vida prática. Desta forma o trabalho por competências tem finalidade de tornar aplicável aquilo que o aluno aprende na escola.

Muitos professores consideram essa perspectiva meramente utilitarista, sob a alegação de que conhecimentos chamados “clássicos” (um leque maior de conteúdos

disciplinares) são deixados de lado, sendo priorizados conteúdos mínimos (ou reduzidos), que restringem a formação humana do aluno. Por outro lado, há os que não desprezam este modelo formativo, argumentando que ele está alinhado com as demandas da vida no século XXI. Apesar dos diferentes pontos de vista dos professores, a BNCC associa o enfoque formativo do trabalho por competências à formação voltada para dotar o indivíduo de capacidades para o exercício de funções produtivas e da prática cidadã.

Em relação este último, o documento mais uma vez se utiliza de um adjetivo ligado a palavra cidadania, que atribui a ela um sentido de totalidade. O termo “pleno”, que a antecede, de acordo com o dicionário Priberam⁹ traz o sentido de algo “*cheio, completo, repleto, inteiro; perfeito; que corresponde ao auge ou ao ponto de maior intensidade*”. Daí surge a questão: será que o trabalho por competências consegue dar conta de formar um cidadão ‘completo’, ‘perfeito’ no conhecimento de seus direitos e no exercício de seus deveres?

Zabala e Arnau (2014) argumentam em favor do trabalho por competências, dada sua abrangência formativa, que tem como princípio o desenvolvimento *total* das capacidades do indivíduo, contemplando suas dimensões emocional, afetiva e cognitiva (num sentido de totalidade), o que segundo eles possibilitaria essa formação plena do aluno, tornando-o capaz de pôr em prática elementos que viabilize exercer cidadania e participar do mundo do trabalho.

Os autores fundamentam esta ideia destacando o papel social da escola enquanto espaço formativo e democrático que não deve(ria) primar pela transmissão de conteúdos com ênfase no “saber pelo saber”, ou seja, apenas em dotar os alunos de conhecimento teórico cumulativo como pré-requisito para um posterior “saber mais completo”. Ao contrário, ela deve

[...] **formar em todas as capacidades do ser humano**, com a finalidade de poder responder aos problemas que a vida apresenta [...] (oferecer) um ensino que não esteja baseado na seleção dos “melhores”, mas sim que cumpra uma função orientadora que facilite a cada um dos alunos o acesso aos meios para que possam se desenvolver conforme suas possibilidades, em todas as etapas da vida; ou seja, uma escola que forme em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional. (ZABALA; ARNAU, 2014, l.21, grifo nosso)

⁹ "pleno", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

Esta concepção também está presente nas declarações elaboradas por organismos internacionais¹⁰ que estabelecem parâmetros e metas para a educação. A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem¹¹” exemplifica isso. Apesar do documento não apontar uma definição para o que chama de ‘aprendizagem’, ele estabelece algumas diretrizes para a educação básica dos países, alegando que estas medidas contribuiriam para seu desenvolvimento econômico e social.

Nesse âmbito destaque o artigo nº1 que discorre sobre “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, afirma que

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os **instrumentos** essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os **conteúdos** básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990. Art.1, grifo nosso)

O trecho destaca que a aprendizagem é composta por **instrumentos** (ferramenta ou meio de auxílio para que se alcance determinado fim) e **conteúdos** (o que se aprende) – elementos considerados essenciais no trabalho por competências. É sobre esta perspectiva que a BNCC está pautada. Em sua estrutura a Base estabelece três modalidades de competências: gerais, por áreas de conhecimento e por disciplina. Apresento abaixo o quadro 2, com as competências gerais estabelecidas pela BNCC.

Quadro 2 - Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular

¹⁰ ONU: Organização das Nações Unidas.

OCDE: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

¹¹ Documento elaborado na Conferência Internacional Educação para Todos, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. O evento discutiu temáticas como: educação universal, acesso à educação, estratégias de educação, políticas de educação e cooperação educacional entre os países participantes. O contexto da época (década de 1990) era a situação de caos econômico (desemprego, endividamento internacional, estagnação econômica) e social (guerras, aumento demográfico, mudanças políticas etc.) que os países subdesenvolvidos estavam vivenciando. Por conta disso, organismos internacionais começaram a se mobilizar em prol desses países especialmente nessas condições, com foco em algumas áreas específicas – nesse caso, a educação – sobre alegação de que a melhoria das condições de acesso, permanência na escola, e formação de qualidade resultaria na melhoria das condições socioeconômicas.

1. **Valorizar e utilizar** os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. **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 (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. **Valorizar e fruir** as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também **participar** de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. **Utilizar** diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. **Compreender, utilizar e criar** tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. **Valorizar** a diversidade de saberes e vivências culturais e **apropriar-se** de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e **fazer escolhas** alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

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.

8. **Conhecer-se, apreciar-se e cuidar** de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. **Exercitar** a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. **Agir** pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p.09, grifo nosso)

No âmbito geral da educação básica a BNCC tem seu projeto de formação dividido em duas etapas: o ensino fundamental, e o ensino médio. No primeiro caso a forma como o documento está estruturado objetiva dar ao aluno uma noção de mundo, no que tange as relações homem-sociedade-natureza, e por extensão uma inicial visão sobre aspectos do mundo do trabalho. No segundo caso, a ênfase é dada à questão da juventude e sua necessidade de inclusão e acesso aos recursos do mundo contemporâneo, especialmente as demandas tecnológicas e de inserção no mercado de trabalho.

As **competências gerais** propostas pela BNCC são comuns às duas etapas de ensino, havendo diferenciação apenas na área de ciências humanas - que para o Ensino Médio envolve maior e mais complexa mobilização de saberes conceituais e abstrações. No caso da disciplina de Geografia, o Ensino Médio não possui competências específicas definidas, diferente do que ocorre no ensino fundamental.

Apesar deste trabalho ter como foco a BNCC voltada para o **ensino fundamental**, essa distinção de propósitos é importante, pois ajuda a compreender, em certo grau, um pouco do papel atribuído às competências em cada etapa de ensino, e qual enfoque é dado ao processo formativo do aluno.

Os grifos feitos ao longo da exposição mostram que cada competência é apresentada a partir de um verbo de comando, que orienta o desenvolvimento de algum elemento específico que torne o aluno ‘capaz’ de realizar determinada finalidade. Ou seja, isso significa dizer que as competências não são estabelecidas aleatoriamente e sem propósito. Ao contrário, todos os tópicos colocados preparam o aluno para uma demanda específica.

As propostas contemplam questões contemporâneas, como por exemplo a apropriação, produção e uso de tecnologias, e a abordagem sobre saúde física e emocional – tema socioemocional de suma importância nesse tempo em que nossos jovens têm apresentado problemas diante de tantos estímulos aos quais são submetidos.

As finalidades apresentadas circulam fundamentalmente em torno de orientar ações que promovam a resolução de problemas e a construção social, considerando os conhecimentos adquiridos, o respeito às diferenças, o desenvolvimento da consciência crítica e a tomada de decisões pautada em princípios democráticos que respeitem os direitos humanos. Tal proposta se alinha ao ideal de uma educação que “deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013, p.50).

Ao analisar o quadro com mais atenção, observam-se dois aspectos importantes: o primeiro indica que as competências não se limitam aos saberes disciplinares tradicionalmente trabalhados nos currículos escolares. O segundo mostra que, apesar dos temas apresentados serem relevantes, tornar o aluno “competente” para lidar com as situações propostas requer um grande volume de ações e mobilizações cognitivas (realizadas pelo próprio aluno).

O primeiro apontamento tem sido um dos pontos mais atacados na proposta de trabalho por competências, pois pelo fato de não priorizar os saberes disciplinares (conhecimentos em forma de conteúdos), acredita-se que os conhecimentos são desprezados. Zabala e Arnau (2014) falam em um “conflito entre teoria e prática”, onde a primeira aponta para o ensino rotulado tradicional¹² e conteudista e o segundo, que tange às competências, é tido como moderno e progressista. Os autores

¹² Zabala e Arnau (2014) chamam de visão simplificada, a concepção de escola tradicional estereotipada devido ao “valor que ela atribui à memorização, à importância do saber enciclopédico, ao peso da disciplina, à importância do livro didático, às notas ou aos informes quantitativos etc.” (l.46)

defendem que “a competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre envolve o uso de conhecimentos inter-relacionados a habilidades e atitudes” (ZABALA; ARNAU, 2014, I.44).

Em linha com este pensamento, Perrenoud (1999) não despreza a importância das disciplinas escolares ao defender que o trabalho por competências busca dar um toque de realidade ou funcionalidade a elas

as competências mobilizam conhecimentos dos quais, grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar, até que a organização dos conhecimentos eruditos distinga as disciplinas, de modo que cada uma assuma um nível ou um componente da realidade. (PERRENOUD, 1999, I.44)

A própria BNCC enxerga os conteúdos disciplinares como o meio pelo qual o trabalho por competências deve se desenvolver. É através deles que serão mobilizados (e gerados) conhecimentos, procedimentos em prol de tornar o aluno ‘competente’ a enfrentar situações-problema de forma a elucidá-las.

Ainda sobre as disciplinas, outra questão levantada é sobre seu isolamento. O trabalho por competências é fluido, ou seja, perpassa diferentes saberes para formar o aluno em distintas capacidades. Moran (2007) ao estabelecer algumas bases para uma educação inovadora, aponta a necessidade de se desenvolver um conhecimento “integrador e inovador”. O autor afirma que a complexidade do ser humano não é contemplada no modelo de organização escolar vigente – “O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Essa unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas” (MORAN, 2007 I.23).

Nessa perspectiva, o processo formativo do aluno não deve ser “encaixotado”, limitado a conteúdos fragmentados, divididos por disciplinas. Para lidar com as incertezas da vida é necessário a articulação de conhecimentos e saberes acumulados em todas as esferas da natureza humana. Uma boa exemplificação para isso é dada por Perrenoud (1999, I.46)

Em certas profissões muito qualificadas, as situações com as quais os práticos deparam-se fazem com que desenvolvam competências que mobilizam os aportes de várias disciplinas, sem limitar-se a nenhuma delas. Um médico, um arquiteto, um engenheiro ou um empresário utilizam não só fragmentos expressivos de várias disciplinas escolares e universitárias, mas também conhecimentos constituídos próprios de seu campo de ação, sejam eles eruditos, profissionais ou baseados na experiência.

Seguindo esta tendência, a BNCC propõe uma formação integral do aluno – no sentido de promover o desenvolvimento humano global (em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica) - através da mobilização de múltiplas competências (BRASIL, 2018, p.18). No documento isso aparece de duas maneiras: através da proposta de formação integral e pela estruturação do currículo.

Quanto a formação integral, a Base compreende isso como “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p.14)

Sobre a estruturação curricular, a Base organiza as disciplinas escolares por áreas de conhecimento, que possuem conceitos fundamentais que perpassam cada uma dessas disciplinas. Essa proposta permite a realização de um trabalho interdisciplinar¹³. Por exemplo, no caso da área de Ciências Humanas, que contempla as disciplinas de Geografia e História (para o ensino fundamental), os conceitos basilares a serem trabalhados são espaço e tempo – tema em comum na abordagem de ambas. É importante lembrar que essa proposta não anula o trabalho específico realizado por essas matérias, seus conceitos e temas.

Retomando a análise do quadro 2 (Competências Gerais da BNCC), o segundo aspecto a ser tratado - mobilizações cognitivas dos alunos – atenta para a dimensão psicológica do trabalho por competências. Nesse sentido, Ramos (2006, p.222) apresenta a proposta de “estrutura dinâmica das capacidades” (formulada por Gérard Malglaive), que “considera a dimensão psicológica da competência no âmbito pedagógico”.

Ramos explica que esta estrutura está baseada na ideia de ‘saberes em uso’, que consiste na *“ação do pensamento sobre os saberes que orientam uma ação material ou simbólica, estruturante de novos saberes”* (RAMOS, 2006, p.222). Esses saberes são Teóricos ou Formalizados (baseados na realidade, orientam a ação) e Prático (conhecimento gerado a partir da ação). A combinação deles “estruturam as capacidades, cujo aspecto dinâmico está na mobilização desses saberes por uma

¹³ A BNCC não atribui uma definição ao termo, tampouco aprofunda como desse ser feito o trabalho interdisciplinar. Ela só aponta que esse aspecto deve ser desenvolvido na confecção dos currículos escolares.

*inteligência prática*¹⁴ (cognição ou operações mentais) e por uma inteligência formalizadora¹⁵ (formalização e tematização)” (RAMOS, 2006, p.233).

Essa proposta encontra respaldo na Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget, que considera o aprendizado como o resultado de processos mentais de assimilação (forma da mente agir frente a realidade), acomodação (a reestruturação da mente diante de novas situações-problema) e equilíbrio (a sucessão de processos de assimilação e acomodação que produzem novos esquemas de organização mental, e conseqüentemente, o equilíbrio). De acordo com Moreira (1999, p.102)

A mente, sendo uma estrutura (cognitiva) tende a funcionar em equilíbrio, aumentando, permanentemente, seu grau de organização interna e de adaptação ao meio. Entretanto, quando este equilíbrio é rompido por experiências não-assimiláveis, o organismo (mente) se reestrutura (acomodação), a fim de constituir novos esquemas de assimilação e atingir novo equilíbrio. Para Piaget, este processo reequilibrador, que ele chama de equilíbrio majorante, é o fator preponderante na evolução, no desenvolvimento mental, na aprendizagem (aumento do conhecimento) da criança.

Essa concepção de mobilização cognitiva me leva a retomar a ideia proposta por Zabala e Arnau (2014), ao afirmarem que o trabalho pedagógico por competências requer do indivíduo, além da obtenção de conhecimentos, a capacidade de saber como proceder para que se faça uma utilização proveitosa (e aplicável) deles.

Quando analisamos qualquer ação competente, ou seja, qualquer competência, verificamos que é indispensável dispor ao mesmo tempo de conhecimentos e dominar procedimentos. Não há nenhuma ação humana em que apareçam de forma separada esses elementos, pois é impossível responder a qualquer problema da vida sem utilizar estratégias e habilidades sobre componentes factuais e conceituais, dirigidos, inevitavelmente, por pautas ou princípios de ação de caráter atitudinal. (ZABALA; ARNAU, 2014, l.50)

Inspirada neste pensamento, elaborei um esquema didático que sintetiza a proposta (complexa) do trabalho por competências. Ele indica o que deve ser mobilizado no processo cognitivo do aluno para que novas estruturas sejam construídas, de forma a torná-lo capaz de aplicá-las a uma situação prática.

Figura 1- Síntese da proposta de trabalho por competências com base em Zabala e Arnau (2014)

¹⁴ Orienta o investimento dos saberes em uso na ação. (RAMOS, 2006, p.233)

¹⁵ Ação autônoma do pensamento sobre os saberes em uso. (RAMOS, 2006, p.233)



Fonte: A autora (2020).

A proposta de trabalho a partir do desenvolvimento de competências é relativamente nova no Brasil, se comparada a outros modelos pedagógicos. Isso inevitavelmente gera um desconforto no meio escolar, dividindo opiniões entre professores, polarizados em ‘contra’ ou a ‘favor’. Independente disso, a realidade é que esta proposta não está mais na fase de construção. Ela já é um fato, que está dado, em fase de implementação.

Por consequência o “efeito cascata” deste novo modelo, além de dissentir professores e pesquisadores do campo da educação, passa pela reconfiguração de políticas educacionais e ressignificação do processo de ensino-aprendizagem (para professores e alunos), que implica diretamente na formação de professores, nos processos de avaliação e na construção de currículos.

2.3 O impacto do trabalho por competências na construção dos currículos escolares

Pensar sobre Currículo é uma tarefa bastante complexa, se considerarmos seu processo de construção e as variáveis envolvidas. Por isso ao concebê-lo enquanto campo de estudos que se desenvolveu ao longo do tempo e da história, sua trajetória pode ser observada através de três perspectivas teóricas - tradicional, crítica e pós-crítica - que serão brevemente apresentadas em suas propostas centrais.

Em geral a teoria tradicional emerge no início do século XX num contexto de transformações socioeconômicas (industrialização e urbanização) e consequentemente uma necessidade de ampliação da escolarização para a população. Neste período coexistiam as propostas curriculares de John Dewey - de cunho progressista - que enfocava a construção de valores democráticos, e de John Bobbitt, que buscava eficiência no currículo ao enfatizar sua construção voltada para

a economia, especialmente para a indústria. Este último exercia mais influência no campo do currículo naquele período.

Na teoria crítica emergiram importantes contribuições que contestavam os propósitos curriculares da corrente tradicional – denunciada por legitimar desigualdades sociais através de uma produção curricular voltada aos interesses das classes dominantes. Tendo as concepções marxistas como ponto em comum, os pensadores dessa corrente buscaram compreender e questionar as relações que educação escolar possuía (e ainda possui) com o sistema produtivo capitalista, e como isso se refletia na construção e nos efeitos do currículo. Daí surgiram as ideias propostas por Louis Althusser (escola como aparelho do Estado que sustenta a ideologia dominante), Pierre Bourdieu (escola como reprodutora da cultura dominante e erudita), dentre outros.

O momento pós-crítico, que teve início já nos anos finais do século XX, e passou a focar teorias que enfatizavam o sujeito da aprendizagem, suas especificidades e particularidades, lutando pelas minorias e pela representatividade curricular dos grupos socialmente marginalizados. Para isso buscou questionar a hegemonia vigente e indagar a concepção de conhecimento único e absoluto, que por anos sem contestação estabeleceu os padrões culturais historicamente transmitidos através dos currículos escolares.

Embora as ideias centrais das teorias curriculares tenham sido apresentadas de forma gradativa e linear, como se fossem períodos fechados e tivessem seus traços encerrados ao final de cada ciclo, para efeito desta pesquisa foi adotada a concepção de hibridismo, proposta por Lopes (2013) que considera a coexistência atemporal das características das distintas correntes teóricas do currículo. Segundo a autora “esse hibridismo leva-me a tentar compreender traços, sempre derridianamente¹⁶ suplementados, do passado no presente. Tal movimento também se associa à própria desconstrução dos limites espaço-temporais” (LOPES, 2013, p.10).

Esta concepção é bastante pertinente aos apontamentos que propomos sobre alguns impactos na construção do currículo, decorrentes da adoção do trabalho por competências impostos pela BNCC. Por esta razão, julgamos por bem não tentar encaixar o modelo proposto pela Base dentro de uma corrente curricular específica, já que suas características revelam certo hibridismo entre as correntes teóricas.

¹⁶ A expressão se refere ao filósofo Jaques Derrida, que elaborou a teoria da desconstrução. Nela o autor questiona a ideia de uma estrutura concreta e realça a noção de que não há estrutura.

Desta forma apresentamos duas concepções de currículo que têm alguns de seus traços representados na BNCC. Elas enfocam diferentes correntes, perspectivas e visões de mundo (política, poder, conhecimento, cultura, sociedade), mas ainda sim isso não as torna absolutas ou incontestáveis.

A primeira concepção a ser apresentada considera os impactos de teorias filosóficas na produção curricular, no cenário da pós-modernidade – onde tudo o que é aparentemente concreto e consolidado se transforma em instável e contestável. Para isso, utilizamos as contribuições de Lopes (2013), que se refere a essa condição como

Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. (LOPES, 2013, p.2)

Esse contexto tem como cerne a desestabilização de conceituações basilares tidas (até então) como certezas. Neste sentido, em sua abordagem pós-crítica a autora evidencia que o currículo aparece constantemente como fruto de uma seleção cultural de conhecimentos voltado para um projeto de sociedade idealizada, e (também) para a formação de sujeitos específicos que agirão nela. Lopes problematiza a concepção de sociedade nos currículos, pelo fato dela ser representada por um único modelo, que frequentemente desconsidera as diferenças culturais existentes.

Em seu argumento a autora defende que o significado atribuído ao termo 'sociedade' é fruto de uma construção política que não contempla toda a realidade dos grupos que a compõe, e que por isso não deve estar associado a uma representação identitária única. Se a sociedade é composta por sujeitos plurais - com diferentes ideais e expressões culturais, por exemplo – logo, ela não deve refletir uma identidade única. Desta forma, o enfoque que a autora dá ao currículo está vinculado a uma perspectiva (multi)cultural.

Apesar deste aspecto enfatizado, a autora não despreza a concepção de 'poder' e 'política' presentes na fundamentação do currículo. Ela entende a ação política como um ato de poder que institui princípios e regras para a vida social, implementados a partir de situações cotidianas. Sendo assim, a instituição do currículo seria um exemplo de política criada para regular a atividade formativa e conseqüentemente seu direcionamento.

Tendo essa atribuição o currículo se torna um espaço de poder (a ser conquistado ou consolidado), alvo de disputas políticas para gerar e/ou reinventar significações e dar – ou não - visibilidade a determinados grupos sociais.

A transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos. Uma luta política constante e sem fim, mas exercida contextualmente por cada um de nós e por isso mesmo sendo capaz de trazer em si uma possibilidade de esperança. A esperança de um mundo melhor incorporada ao entendimento de que, se é completamente impossível significarmos esse mundo de uma vez por todas, ainda assim é necessário investirmos nessa significação. (LOPES, 2013, p.21)

Em suma, esta primeira visão pautada nas concepções de Lopes (2013) opera em favor da resignificação do currículo quanto ao seu sentido, seus objetivos e sua representatividade, reconhecendo que ele é objeto de disputa de distintos organismos sociais.

A segunda concepção de currículo se baseia nas ideias de Ivor Goodson (2018), que escreve sobre o tema partindo dos estudos sobre a constituição das disciplinas escolares. O autor desenvolve sua tese partindo da compreensão do processo de formação (conflituosa) das matérias, afirmando que essas eram compostas por conhecimentos selecionados e legitimados pelas universidades.

Essa seleção produzia currículos pautados na ‘tradição acadêmica’, enriquecidos de conhecimentos eruditos para as classes sociais mais abastadas, e currículos de ‘tradição utilitária’, de conhecimento prático, destinado a classe trabalhadora. Essa diferenciação expõe a divisão social perceptível num pilar importante que estrutura o currículo: aquilo que se ensina através dele, ou seja, o conhecimento selecionado para o compor.

Através deste percurso o autor consegue analisar os diferentes contextos históricos, econômicos, sociais e políticos que envolvem a seleção de conhecimentos que compõe as matérias, que por sua vez, estruturam o currículo. A discussão mais aprofundada sobre o processo de formação das disciplinas escolares será feita em outro capítulo deste trabalho.

O que interessa neste momento é entender que o percurso proposto por Goodson coloca o currículo como um produto da construção social que se expressa através de conhecimentos socialmente reconhecidos e legitimados, organizados em matérias escolares e inseridos nos currículos para a difusão e reprodução.

Nas concepções expostas ambos os autores apontam algumas características do currículo: ele é fruto de um processo de construção; ele carregado de interesses; ele contém (ou deveria conter) expressões socioculturais da sociedade para o qual é produzido (multiculturalismo); ele é objeto de disputa social; e ele possui finalidades.

Ao analisarmos a BNCC percebemos o hibridismo das correntes teóricas do currículo e das especificidades apontadas pelos autores supracitados. Isso possibilita elencarmos alguns pontos positivos e negativos. Por isso reiteramos a proposta de não demonizar nem canonizar a Base, mas sim fazer uma leitura crítica e sincera de seus retrocessos e potencialidades.

O lado positivo pode ser exemplificado através do aproveitamento do trabalho por competências que orienta a mobilização de conhecimentos voltados para a aprendizagem de valores democráticos e o multiculturalismo (ao considerar a identidade e as diferenças).

O lado negativo é percebido na manutenção que o documento faz da ideia de formação eficiente, destinada a maioria dos estudantes, que objetiva dotar o aluno de múltiplas capacidades que atendam aos interesses do mundo do trabalho. Outro exemplo é encontrado na reprodução de uma cultura dominante que já foi historicamente construída, socialmente legitimada e aceita, e por isso segue para ser replicada pelo currículo escolar.

Essas perspectivas nos permitem observar que as diferentes variáveis que interferem no processo de construção do currículo impactam diretamente o público-alvo para o qual ele se destina: os estudantes. Estes acabam tendo sua formação submetida a modelos que ditam o que devem aprender e quais capacidades devem desenvolver, geralmente com vistas a serem capazes de resolver algum problema e produzir algo.

No caso da BNCC a proposta do currículo estruturado pelo trabalho com competências deixa bem claro que o objetivo da formação do aluno na educação básica é ensinar como ele deve pensar (habilidades cognitivas), os valores que deve ter enquanto membro da sociedade, as ações que deve ser capaz de tomar para resolver problemas e os conhecimentos socialmente reconhecidos. Esse conjunto de elementos mobilizados tem a finalidade de tornar esse aluno apto a resolver problemas da vida cotidiana e estar preparado para as demandas do mundo do trabalho.

Cabe ressaltar que os PCNs já traziam alguns traços dessa proposta, sob alegação similar, que considerava, à época, as rápidas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que a sociedade vivia, no contexto de virada do século XX para o século XXI. De acordo com o documento

[...] mais do que nunca, é necessário que a humanidade aprenda a conviver com a provisoriedade, com as incertezas, com o imprevisto, com a novidade em todos os sentidos. Isso pressupõe o desenvolvimento de competências relacionadas à capacidade de aprendizagem contínua, ou seja, à autonomia na construção e na reconstrução do conhecimento: capacidade de analisar, refletir, tomar consciência do que já se sabe, ter disponibilidade para transformar o seu conhecimento, processando novas informações e produzindo conhecimento novo. (BRASIL, 1998, P.139)

Ainda que a BNCC seja o atual documento educacional vigente, seus propósitos retomam anseios formativos que vem perdurando ao longo das últimas décadas, especialmente os que visam oferecer uma formação educacional que seja capaz de dotar o aluno de capacidades que lhe torne apto a agir sobre o meio socioespacial que habita.

É importante ressaltar que a Base, ainda que seja o atual documento normativo da educação brasileira, e que se aprofunde na proposta de trabalho por competências, possui muitas lacunas em suas ideias, dando abertura para ambiguidades interpretativas, múltiplos modos de aplicabilidade, contentamento e descontentamento da comunidade escolar.

Outra questão é a clara disputa que se faz pela construção do currículo, que divide suas finalidades formativas entre preparar o aluno para viver numa sociedade cheia das mais variadas demandas (políticas, econômicas, ambientais, sociais) e para o mundo do trabalho, cada vez mais exigente e volátil. Sendo assim, uma alternativa encontrada pelo poder vigente (que é de cunho capitalista) nos últimos anos, em diversos países, foi estabelecer o trabalho educativo a partir do desenvolvimento de Competências.

Desta maneira o processo formativo escolar passou a ter seus conteúdos de ensino submetidos e explorados pelas possibilidades de desenvolvimento de competências diversas, que abordam temáticas que estimulam a construção de valores sociais, aceitação de ações globalizadoras, capacitação para resolver problemas, ampliação das possibilidades de comunicação, produção de novos conhecimentos, dentre outras ações.

Mesmo com este vasto leque de possibilidades ainda há disputas sobre o território do currículo, e uma explícita tentativa de estabelecer modelos centralizadores para a construção desses, ou seja, padronizações que fomentem o controle do tipo de formação que deve ser dada ao aluno.

Sob a alegação de balizar a educação do país e assegurar aos estudantes seus 'direitos de aprendizagem', a Base faz pressão para que a elaboração do currículo ocorra dentro do molde utilitário, abandonando a visão do conhecimento como parte da construção histórico-social humana. O apelo é para que o aprendizado desenvolva o aluno integralmente, ou seja, em suas capacidades cognitivas, afetivas, emocionais e críticas, de modo que isso o possibilite desenvolver ações de aplicação do conhecimento em seu cotidiano. Com isso o processo de ensino e aprendizagem sofre mudanças, pois passa a exigir dos professores e alunos novas habilidades para operar nesse sistema.

Essa ressignificação está atrelada a formação dos professores, que precisam receber preparo adequado para trabalhar neste modelo; ao sistema de avaliação, que não deveria ser unicamente mensurável, já que envolve (também) capacidades pessoais dos alunos; a seleção dos conteúdos, que deve considerar as reais necessidades de conhecimento presentes no dia-a-dia do aluno; e a existência de uma infraestrutura adequada, ou seja, escolas equipadas e preparadas para oferecer aos estudantes e professores um ambiente de trabalho adequado a tarefa de ensinar e aprender.

Destacamos aqui a importância do professor em todo o processo, pois ele é o canal entre a Base e o aluno. É ele quem está inserido na realidade local, no chão da escola, e que conhece as reais demandas formativas dos estudantes. Sendo assim, o trabalho por competências só passa a fazer sentido quando é utilizado em prol das necessidades dos estudantes, em harmonia com seus objetivos de vida. Isso vai muito além de reproduzir uma proposta pronta, padronizada e irreal à muitas realidades.

Deste modo, a construção do currículo, independente da proposta de trabalho que tenha, não deve desprezar a ótica de quem o vivencia, de quem fomenta os elementos que o compõe, de quem o problematiza. Essas particularidades estão presentes nos alunos, nos professores, nas escolas e nas comunidades escolares.

Por todos esses aspectos podemos entender que a construção do currículo pelo viés do trabalho por competências não pode ser visto como uma ação isolada,

ou seja, é preciso reconhecer que há objetivos por trás deste modelo, e que ele não se implementa apenas com a homologação de um documento. Para um trabalho exitoso é necessário que os agentes envolvidos no setor educacional tenham clareza em suas convicções e atribuições de formar a si mesmo e a outros indivíduos, não como um número cheio de capacidades, mas como um cidadão, membro e protagonista de uma sociedade cheia de demandas e desafios.

3. GEOGRAFIA: UMA CIÊNCIA, UMA DISCIPLINA ESCOLAR E UMA FERRAMENTA FORMATIVA

Neste capítulo falaremos sobre a construção da Geografia (algumas de suas características gerais), como esta ciência está presente no currículo escolar e de que forma ela pode contribuir para o processo formativo do aluno. Propomos ainda uma exposição e análise da abordagem dessa disciplina feita pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na construção deste percurso utilizamos os trabalhos de Moraes (2005) e Andrade (2008) para apontar algumas características históricas da construção do pensamento geográfico (algumas presentes nos currículos até os dias atuais); Chervel (1990) e Goodson (1997, 2018) para compreender o processo de formação e reconhecimento das disciplinas escolares e da Geografia.

3.1 Geografia, uma ciência

As literaturas que tratam sobre a construção da Geografia apontam diferentes teorias que buscam atribuir quais as suas funções, objetivos e finalidades. Elas costumam considerar os diferentes tempos históricos, e destacar os personagens interessados em se apropriar do conhecimento construído – que no caso da Geografia foram inicialmente os Estados-Nação e alguns grupos das classes mais altas das sociedades. Em síntese a compreensão do processo de construção da ciência geográfica geralmente se divide em período Tradicional e período Renovado.

O período Tradicional se estabeleceu servindo aos interesses dos recém formados Estados-Nação em seu período de expansionismo e legitimação, no final do século XIX. Os primeiros estudiosos encarregaram-se de descrever as paisagens e catalogar regiões do Planeta sem muitas reflexões aprofundadas sobre as interações entre os elementos descritos, com a finalidade de registrar a existência de importantes fontes de recursos naturais.

Isso se intensificou com o desenvolvimento do Capitalismo no século XX, que levou alguns países a perceberem a crescente necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre a superfície terrestre visando a exploração e domínio de matérias-primas e a expansão das práticas desse sistema produtivo. Tal fato foi fundamental para o desenvolvimento da Geografia.

A fase Tradicional estabeleceu os pilares que corroboraram para que os saberes produzidos fossem transformados em conhecimento científico, legitimado e apropriado inicialmente pelo Estado. Na prática isso foi fruto de

[...] um desdobramento das transformações operadas na vida social, pela emergência do modo de produção capitalista. E, mais, a Geografia foi, na verdade, um instrumento da etapa final deste processo de consolidação do capitalismo, em determinados países da Europa. (MORAES 2005, p.57)

De modo geral as contribuições do período Tradicional da Geografia foram: a criação e sistematização de conhecimentos, a delimitação do campo de estudos, a construção de um temário relacionado a esta área, a ampliação do conhecimento de vastas regiões do planeta, o desenvolvimento de técnicas de descrição e de representação, e a elaboração de conceitos teóricos para esta área de estudos.

O período Renovado emerge com o aprimoramento do modelo de produção capitalista, que se expandiu rapidamente pela Europa e seus domínios. Esta fase trouxe novas questões e um novo método de investigação para o campo da Geografia, que passou a mobilizar grandes debates a partir de meados do século XX, atentando para questões sociais, políticas e econômicas que eram (e são até hoje) áreas que sofrem os efeitos diretos do jogo de interesses divergentes que emanam das fontes detentoras de poder (interesses estatais, empresariais e das altas classes sociais, por exemplo).

Numa visão totalizante, todos esses aspectos corroboram para que esta ciência seja considerada uma Ciência Social, que de acordo com Andrade (2008, p. 104) “como ciência social, humana, a Geografia tem a responsabilidade de analisar a própria sociedade, as relações que influem no tipo de espaço produzido e explicar a razão de ser da ação da sociedade sobre esse espaço”.

Para Moraes (2005, p.119), os pensadores desta corrente,

são os autores que se posicionam por uma transformação da realidade social, pensando o seu saber como uma arma desse processo. São, assim, os que assumem o conteúdo político de conhecimento científico, propondo uma Geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa. São os que pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem.

Desta forma, esta linha do pensamento geográfico faz críticas as outras que negligenciam o campo social e suas vertentes, assumindo deste modo uma postura transformadora, que nega a ordem estabelecida, visualiza a Geografia como ferramenta de denúncia e como elemento de superação da ordem capitalista. Isso evidencia o teor político desta proposta, que visa não apenas compreender o mundo, mas também propõe transformações nele.

O conjunto de todas estas contribuições, tanto as embrionárias quanto as mais recentes, nos permite compreender que a Geografia sofreu muitas metamorfoses desde as primeiras concepções até a sua efetivação enquanto ciência, passando pela mera descrição de paisagens, miscigenação de saberes oriundo de outras ciências, usos ideológicos expansionistas, desprezo e valorização do papel que a sociedade exerce sobre o espaço.

Neste processo diferentes correntes filosóficas, propostas ideológicas, construtos metodológicos e conjunturas sociais, econômicas e políticas transpassaram sua consolidação e culminaram para a existência de uma consistente ciência geográfica que se tem hoje. Todos esses traços, desde o princípio da formação do pensamento geográfico até as linhas mais contemporâneas, como a Geografia Renovada (ou Crítica), culminaram para a institucionalização da Ciência Geográfica no Brasil, tanto na academia quanto na educação escolar.

Levando em consideração os fatos mencionados, podemos perceber que a Ciência Geográfica é fruto de um longo processo de acumulação histórica e da correlação de forças nos diferentes períodos. Esses traços, embora ressignificados pela ação do tempo e das sociedades, se manifestam de diferentes maneiras, especialmente quando se trata das finalidades atribuídas a Geografia – ensinada nas universidades e nas escolas.

Para efeito desta pesquisa nos dedicaremos a buscar quais significados a Geografia assume (ao longo do tempo) para a **educação escolar**. Antes disso, propomos a compreensão do processo da formação das disciplinas escolares, que envolve disputa pela legitimação do conhecimento, e conseqüente reprodução ideológica e cultural do poder vigente.

3.2 Para entender um pouco sobre as disciplinas escolares

Existem algumas maneiras comuns de se iniciar a discussão de um tema em trabalhos acadêmicos. Normalmente os pesquisadores começam a apresentação do conceito chave trazendo uma definição denotativa, e posteriormente se estendem por veredas epistemológicas, filosóficas, sociológicas e históricas do objeto da abordagem, buscando compreender quais os contextos de sua criação, as influências de sua evolução, as variáveis e as implicações de seu uso nas mais distintas situações.

No caso desta pesquisa optamos por não reproduzir esse remonte complexo, já que ele pode ser encontrado em muitos trabalhos que se dedicam a discutir a mesma temática. Porém tendo por dever eleger um ponto de partida, escolhemos começar apresentando as variáveis vocativas e os sentidos que atribuímos aos termos centrais dessa abordagem.

Tanto na língua portuguesa quanto em qualquer outra língua é comum encontrarmos palavras diferentes para expressar a mesma ideia. Mesmo que haja variações em suas aplicabilidades, o sentido normalmente permanece o mesmo. É o caso dos termos que discutirei nesta seção: **'matérias escolares'**, **'conteúdos escolares'**, **'conhecimentos escolares'** e **'disciplinas'**.

Embora reconheçamos que haja algumas diferenças conceituais entre eles, essas variações são fruto de extensas discussões teóricas que se debruçam sobre a tentativa de explicar os processos de formação, transição e fixação de sentido a cada um deles

Ainda sim optamos por atribuir o mesmo sentido a essas expressões sob justificativa do traço em comum que existe entre eles, e que conseqüentemente os conecta: todos se referem um conjunto de conhecimentos organizados, sistematizados e, em grande parte, legitimados pelas sociedades.

Reconhecemos que esses conhecimentos são produzidos e selecionados dentro de relações de poder, exercidas por grupos socialmente dominantes. Em linha com o pensamento de Bernstein (1971 apud GOODSON, 1990, p.230) “a forma pela qual a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera ser público, reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social”.

Desta forma, outro traço em comum entre os termos é que eles são fruto de uma construção social, carregados de expressões culturais e ideológicas dos grupos dominantes, que se utilizam desses mecanismos para efetuar a reprodução de um modelo de sociedade que perpetue sua hegemonia e seu modo de produção.

Goodson (1990, p. 232) reforça essa concepção ao reconhecer que “os grupos dominantes indeterminados exercem controle sobre grupos presumivelmente subordinados na definição do conhecimento escolar”, e ainda relaciona o vínculo desses grupos dominantes a economia capitalista, que “exige a produção de altos níveis de conhecimento técnico para manter o aparato econômico funcionando eficazmente” (GOODSON, 1990, p.232).

Apesar da ênfase ser dada ao que há em comum entre os termos em questão, cabe dizer que as diferenças existentes entre eles no âmbito da educação são colocadas no mesmo contexto geral, ou seja, relacionadas a esfera escolar. Por isso as palavras 'matéria', 'conteúdo', 'conhecimento' e 'disciplina' ao serem pesquisadas isoladamente no dicionário apresentam (no contexto escolar) a significação comum de "assunto, informação e instrução" que sejam ensináveis.

Diante do exposto justificamos que o modo de aparição destes distintos termos nesta pesquisa assumirá o mesmo sentido, ou seja, a ideia de "aquilo que é ensinado". Nessa perspectiva propomos uma abordagem que parte de três questionamentos: [1] o que é ensinado? [2] Quem seleciona o que é ensinado? [3] Para que esse tema é ensinado?

'O que é ensinado' se refere aos assuntos, informações e instruções presentes nas matérias/conteúdos/conhecimentos/disciplinas escolares. 'Quem seleciona' se refere aos grupos sociais que elegem o conhecimento que deve estar presente nas disciplinas e nos currículos. 'Para que' busca compreender quais as finalidades existem por trás dos temas selecionados para o ensino.

A busca por respostas a estes questionamentos nos deu acesso a um apanhado de informações que esclarecem, sem demarcações de fronteira entre uma pergunta e outra, um pouco sobre quais atores sociais são responsáveis pela escolha do que ensinar (ou reproduzir socialmente) e quais os objetivos de tratar determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Primeiramente é preciso pensar que a escolha do que se ensina na escola acontece a partir da eleição e legitimação de temas que farão parte do *hall* de conhecimentos compartilhados e reproduzidos pela e para a sociedade. Isso se associa com as relações de poder e com a ideia de identidade social envolvidas nessa seleção, capazes de promover distintas manifestações curriculares que se perpetuam ou não ao longo da história.

Aqui cabe uma ressalva sobre o cenário onde o ensino formal acontece: a escola. A este ambiente são atribuídas algumas características que o torna tão importante a ponto de ser considerado, de acordo com Meyer (1983 apud GOODSON 1997) uma categoria organizacional dentro do campo da educação. Isso significa colocar a escola como uma estrutura única, sensível ao que se passa na sociedade.

Desta forma, dentre os apontamentos que se fazem sobre a escola destacamos os que recorrentemente aparecem quando se trata de um ambiente que proporciona

o ensino formal a grupos sociais: ela produz conhecimentos (disciplinares) próprios; é o lugar onde a cultura social dominante é reproduzida; e ela propaga os conhecimentos elaborados no ambiente acadêmico (devidamente ajustados pela transposição didática). Por essas razões ela pode ser considerada um lugar de disputa, que não possui neutralidade, à medida em que serve como ferramenta a serviço de 'alguém'.

Nesse sentido a escola assume papel fundamental, pois sendo um *lugar de cultura* (GOODSON, 1997) propaga valores (tidos como 'universais'), ideologias, reprodução e cultura de uma sociedade, ainda que esses itens estejam submetidos a determinada hegemonia. Por isso é importante desconstruir a ideia de uma neutralidade e casualidade na construção das disciplinas escolares e dos currículos, pois sendo ambos artefatos sociais, estão carregados de contextos e de representatividades que promovem certos grupos e marginaliza outros. De acordo com Gomes (1996, P.277)

a ciência só pode ser interpretada segundo um ponto de vista político, e a pressuposição de neutralidade já é em si mesma uma premissa ideológica. A ciência é o produto de uma sociedade desigual, na qual o poder é exercido por grupos minoritários que controlam também a produção do saber, seus objetivos e aplicações.

Em concordância com esta perspectiva Chervel (1990, p.180) afirma que “os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola, pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha”. Isso significa que em sua composição, as disciplinas escolares e os elementos que as integram são uma construção social, resultante de uma cultura, na qual a escola está inserida no tempo, no espaço e na função de replicar tais manifestações.

Em concordância com a perspectiva de não neutralidade da escola e do que é ensinado nela, Goodson (1997) ratifica a ideia de conhecimento escolar como uma construção social e histórica, ambas legitimadas socialmente e mutáveis de acordo com o contexto temporal e político. Defende ainda que essas variações, carregadas de interesses, se manifestam através dos conteúdos selecionados que compõem cada disciplina, e por extensão, fundamentam a construção do currículo.

A ideia em comum entre os autores implica em reconhecer que o meio social exerce influência direta sobre a construção, a seleção, a reprodução e a perpetuação do conhecimento, além de confirmar o meio escolar como canal eficaz neste processo. Por esta razão propomos a compreensão das disciplinas escolares levando em

consideração os aspectos internos e externos no campo da educação. Nesse sentido Libâneo (2006, p.17) afirma que

o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações.

Cabe aqui esclarecer que embora a ênfase deste capítulo seja no processo de construção das disciplinas escolares, não é apenas através delas que os conhecimentos socialmente construídos se propagam. Para além dessa estrutura está a ação educativa, que se manifesta em distintos espaços sociais, não se limitando ao espaço escolar institucionalizado. Neste sentido Gondra e Schueler (2008) nos faz pensar que as diversas práticas sociais, abrangendo as relações familiares, religiosas e culturais também realizam o ato de educar, que traz em si uma função e,

A ação invisível [de educar] que se processa no espaço privado, no convívio íntimo, nas leituras comuns, nas conversas, músicas, danças, festas, procissões e jogos, por exemplo, precisa ser considerada de modo a trazer uma população de acontecimentos, frequentemente esquecida nos estudos de História da Educação, e que ajuda a compreender como o homem vem sendo educado e como temos compreendido a própria possibilidade de educar o homem. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.10)

A ação de educar no contexto das disciplinas escolares criou para elas uma estrutura com amplo alcance formativo dentro do sistema educacional. Chervel (1990) considera que esse sistema (especificamente o escolar) também é responsável por criar conhecimentos, pois as práticas escolares possuem uma realidade própria pertencente a uma cultura escolar.

De acordo com Juliá (2012, p.10) a cultura escolar pode ser entendida como

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Essa especificidade da escola, que ordena normas e práticas, fomenta a construção de conhecimentos próprios, direta e indiretamente associados a finalidades atribuídas ao papel que ela deve desempenhar. Os fins empregados ao que é ensinado normalmente estão submetidos a comandos externos a escola, que recebe influências diversas.

Ainda sim devemos considerar que a criação das disciplinas escolares é produzida em diversos contextos: nas práticas escolares, nas vivências docentes, nas expressões sociais e culturais, nas relações de poder, nas ideologias vigentes e através dos recursos empregados. A participação da escola nesse processo só reforça a ideia de que este ambiente é bastante frutífero, concorrido pelas esferas de poder e de grande relevância social.

Em relação as finalidades Chervel (1990, p.189) indaga “*de que lado colocaremos as finalidades? Do lado da lei ou do lado das práticas concretas?*”. Com esse questionamento o autor problematiza se os objetivos estabelecidos sobre o que se ensina devem estar a serviço das demandas externas ou internas da escola.

O autor considera como ‘externas’ as diretrizes produzidas fora do ambiente escolar que expressam os interesses de poderes vigentes através de documentos oficiais (leis, normatizações, parâmetros etc.). As demandas internas são as que emergem do chão da escola e retratam as necessidades reais de formação dos estudantes, além de atentar para os anseios dos demais atores que compõem este ambiente.

Em resposta a questão levantada, o mesmo autor alerta sobre o cuidado que se deve ter quanto a “considerar os textos oficiais ou ministeriais como a expressão sublimada da realidade pedagógica” (CHERVEL, 1990, p.189). Na prática isso significa reconhecer que as projeções que se fazem de fora para dentro do ambiente escolar nem sempre representa os reais anseios, realidades e necessidades desse meio. Em suma,

As finalidades de ensino não estão todas forçosamente inscritas nos textos. Assim, novos ensinamentos às vezes se introduzem nas classes sem serem explicitamente formulados. Além disso, pode-se perguntar se todas as finalidades inscritas nos textos são de fato finalidades “reais”, (CHERVEL, 1990, p. 189)

Além disso o apontamento feito por Chervel também serve de alerta para pensarmos sobre o papel dos professores, que (ainda) possuem alguma autonomia no exercício de sua atividade, já que são o elo entre os documentos normativos e os alunos. O professor através de seu trabalho tem o poder de transmitir integralmente ou moldar, adaptar e ainda reconfigurar as finalidades que os elementos externos estabelecem ao ensino escolar. Para Chervel (1990, p.190) “não podemos, pois, nos basear unicamente nos textos oficiais para descobrir as finalidades do ensino”.

Uma outra tarefa que acaba sendo atribuída ao professor (além das muitas outras que ele já possui) é a de gerenciar os conteúdos de sua disciplina, tanto os produzidos nas práticas diárias do cotidiano escolar quanto os acumulados historicamente pela tradição pedagógica e didática. Estes últimos têm seu instrumento de perpetuação na formação do professor, que muitas vezes é ensinado a priorizar e enfocar a abordagem conceitual e científica da disciplina, colocando em segundo plano o aspecto atrativo e prático para o aluno.

De acordo com Chervel (1990, p.191)

A realidade de nossos sistemas educacionais não coloca os docentes, a não ser excepcionalmente, em contato direto com o problema das relações entre finalidades e ensinamentos. A função maior da “formação dos mestres” é a de lhes entregar as disciplinas inteiramente elaboradas, perfeitamente acabadas, as quais funcionarão sem incidentes e sem surpresas por menos que eles respeitem o seu “modo de usar”.

Para Apple (1989 apud Lopes; Macedo, 2011) essa tendência de priorizar o conhecimento tradicionalmente organizado é reflexo de uma das finalidades impostas à educação - a que apregoa a formação do aluno a serviço de uma dominação econômica e cultural, de viés hegemônico e ideológico. O autor critica essa finalidade, questionando a ordem social que a estabelece.

Outro aspecto importante na discussão sobre as disciplinas é pensar sobre como elas se inseriram nos currículos escolares – formais e informais. Embora já tenha tratado sobre a temática do Currículo em outro capítulo, cabe lembrar a importância deste instrumento na fundamentação da educação escolar institucionalizada, na legitimação das práticas escolares, na transmissão de significações simbólicas às gerações, na orientação sobre o tipo de formação que os indivíduos devem receber, no direcionamento e a aplicação de recursos para as disciplinas.

Para Goodson (1997) esses processos de inserção estão conectados e se explicam através da tríade ‘conteúdos - sistemas de avaliação – recursos recebidos’. O autor afirma que o estabelecimento das disciplinas se moldava a partir da influência das temáticas que eram cobradas nos exames de verificação (inicialmente estabelecidos pelas Universidades), e que o êxito obtido nessas avaliações direcionavam os recursos empregados nos departamentos das disciplinas de acordo com o desempenho e o status que alcançavam.

A presença ou ausência desses recursos implicava em limitações ou promoções para o status das disciplinas, sua inserção nos currículos escolares

oficiais, além de impactar o trabalho e a formação dos professores. Além disso os sistemas de avaliação também cooperavam para que elas se tornassem socialmente legitimadas, reconhecidas e padronizadas, já que produziam (e ainda produzem) efeitos educativos sobre os alunos - que por sua vez são integrantes da sociedade.

Essa perspectiva de Goodson evidencia as relações diretas e indiretas que se estabelecem entre escola, sociedade e o poder vigente, à medida que os interesses e as influências de cada um se expressam através dos conteúdos selecionados e eliminados da composição de cada disciplina, dos conhecimentos aceitos e legitimados, do tipo de cultura que se reproduz, dos objetivos atrelados ao ensino, etc. Nas palavras de Goodson (1997, p.31)

A disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a acção. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objectivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso retórico, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social.

Essa concepção atribui às disciplinas escolares o poder de estruturar o ensino – e os currículos, reforçar os discursos sociais e camuflar as relações de poder que se fazem presentes em sua estrutura.

Para Chervel (1990) o processo de inserção curricular das disciplinas escolares passa pela compreensão de que elas são os meios utilizados para que se alcance alguma(s) finalidade(s). Por isso recebe influências de fora da escola, através de documentos normativos prescritos, os quais denomina ‘ensinos explícitos’, e de dentro do próprio ambiente escolar, como a sistematização de práticas cotidianas não formais que ocorrem na escola, o ‘ensino implícito’.

Sobre o primeiro caso o autor argumenta que os ensinos explícitos se referem aos conhecimentos ensináveis que são legitimados socialmente, e que por isso são aptos e aceitáveis para constituir o currículo escrito. Este, por sua vez, pode ter caráter simbólico ou prático de acordo com as suas finalidades educativas.

o currículo escrito - nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas - tem, neste caso, um significado simbólico mas também um significado prático. Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira. (CHERVEL, 1990, p.20)

Quanto ao ensino implícito, Chervel (1990) menciona que no ambiente escolar há muita produção de conhecimentos a partir de situações do dia-a-dia da escola, das

vivências de alunos e professores e de interesses sociais que não estão explícitos nos currículos formais. Ainda assim, mesmo que informalmente, esses conhecimentos acabam sendo incorporados pelas disciplinas e transmitidos aos alunos.

A presença desses ensinamentos não formalizados, existentes no chão da escola e nas disciplinas, recebe diferentes nomes. Silva (2003, p.78) vai chamar de “currículo oculto”, que “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Essas aprendizagens apontadas pelo autor revelam que o currículo, embora “oculto” (ou implícito) possui características visíveis do conhecimento que propaga, e perpassa a organização do espaço, as relações interpessoais estabelecidas entre os atores do meio em questão, o tratamento do tempo, as regras, as normas, dentre tantos outros elementos. Nas palavras de Silva (2003, p.81) “não existe mais muita coisa oculta no currículo”.

Em virtude do que foi tratado nesta seção podemos concluir que a criação e implementação das disciplinas escolares não pode ser compreendida de forma simplificada e independente, pois trata-se de um processo que perpassa a história da educação, da formação identitária e cultural de um povo, de um ideal de sociedade e sua organização.

3.3 A geografia escolar

Nesta seção nos dedicamos a tratar de um dos temas centrais da pesquisa: a Geografia. Sendo um campo de conhecimento vasto, o limite desta investigação é a abordagem que o campo escolar faz sobre essa temática. Deste modo, contaremos um pouco sobre como se deu o processo de reconhecimento dessa área do saber no ensino escolar e quais as principais finalidades são atribuídas ao ensino de Geografia no documento normativo oficial vigente - a BNCC. Tendo essas etapas elucidadas partiremos para a análise da abordagem que a Base faz sobre a Geografia, seus temas e possibilidades de trabalho.

Há um consenso entre os estudiosos que, para entendermos o presente e projetarmos o futuro, temos que olhar para o passado. Essa teoria se aplica a quase tudo: sociedade, política, economia, cultura, conhecimentos etc. No caso em questão a presença da Geografia no currículo escolar não foge a essa regra: há um passado

que a trouxe até aqui, há um presente no qual ela se manifesta, e há um futuro sobre o qual ela se estenderá. Cada tempo com seus contextos, demandas e influências.

Quanto ao passado a Geografia, antes mesmo de se tornar um conhecimento escolar, ela vinha construindo seus pressupostos, suas finalidades. Sobre isso já discutimos anteriormente. Os conhecimentos produzidos nas ideologias expansionistas e nacionalistas das potências europeias durante o século XIX, timidamente chamados geográficos, deixou de ser monopólio das políticas dos Estados-Nação e passou a diluir-se socialmente, chamando a atenção de diferentes grupos e classes sociais.

No final do mesmo século a Geografia já estava presente no temário de assuntos abordados nas escolas elementares (de ensino primário) europeias, ainda que sem qualquer reconhecimento oficial ou acadêmico, dado o seu teor curioso (já que tinha como característica a descrição de áreas, modos de vida, fenômenos naturais) e utilitário. A finalidade de seu ensino, de acordo com Goodson (2018), era dar ao aluno uma formação que desenvolvesse nele uma “cidadania do mundo”, ou seja, que o tornasse capaz de atentar para as relações que se estabelecem entre as atividades humanas e o meio natural.

A chegada do conhecimento geográfico na escola primária gerou um movimento entre os docentes (que até aquele momento não tinham formação especializada no ensino da Geografia) com vistas a tornar os saberes geográficos em uma matéria oficializada nos currículos escolares. É interessante ressaltar que até o final no século XIX não havia ainda nenhuma universidade que dispusesse o curso de formação em Geografia. Daí começa o movimento de oficializar o ensino da Geografia na escola (no currículo escolar), que implicou posteriormente no despertar da Geografia no ensino universitário.

O primeiro movimento teve sua estruturação influenciada por Mackinder (1887 apud GOODSON, 1990), que propôs a criação dos cursos universitários de Geografia, o ensino escolar ministrado por professores especialistas na área, um sistema de exames próprios e a eleição de conteúdos ensináveis feitas pelos professores especialistas. Esse passo-a-passo foi gradual e trouxe grandes implicações tanto para o ensino escolar que já acontecia, quanto para o ensino universitário que estaria prestes a nascer.

Desta forma podemos constatar que ao contrário das generalizações que defendem as disciplinas escolares como fruto de transposições didáticas do ensino

universitário, a Geografia fez o caminho inverso: ela parte do ensino escolar e se torna uma disciplina acadêmica. Nesse percurso além dos professores que já ensinavam os conteúdos geográficos surgiram associações, e foram criadas algumas normatizações e exames em defesa da 'academização' da Geografia.

No processo de tornar-se um ensino universitário, os conteúdos geográficos que eram ministrados no ambiente escolar - e que fomentaram as pesquisas universitárias - passaram a perder o sentido para os alunos, pois se tornaram cada vez mais distantes da realidade deles. O foco passou a ser ensinar os assuntos que seriam cobrados nos exames externos, um elemento fundamental para o reconhecimento e inserção do ensino da Geografia nos currículos escolares tradicionais.

Deste modo a Geografia escolar sofreu uma certa desconfiguração de seu propósito inicial, passando a desenvolver pensamentos, argumentos, metodologias e apresentação mais acadêmicas. Esse processo se estendeu até a metade do século XX, quando na década de 50 a Geografia finalmente foi legitimada como matéria, e seu conteúdo passou a ser selecionado pelos especialistas da área, atuantes no meio acadêmico.

O fato de a geografia ter sido aceita nas universidades impactou negativamente seu ensino nas escolas, no sentido destas terem perdido a autonomia de selecionar seus próprios conteúdos, aumentando cada vez mais a distância entre a Geografia e o interesse dos alunos – dada a falta de sentido que ela passou a fazer para eles.

A submissão das disciplinas ao meio acadêmico provocou variações em seus conteúdos, que se inclinam de acordo com os interesses vigentes. Por isso, ao longo da história, o que era ensinado aos alunos oscilava entre conhecimentos úteis à prática cotidiana (voltados para as reais necessidades dos estudantes) e conhecimentos eruditos (reprodutores da tradição acadêmica).

Uma questão que surge neste processo é pensar qual fator motivou a transformação da Geografia ensinada na escola em uma ciência reconhecida academicamente. Em resposta a essa questão Goodson (1990) associa esta ambição a oportunidade de maior disposição de recursos e a consequente melhoria da carreira dos professores. O autor defende que “o vínculo entre o status acadêmico e a alocação de recursos fornece a moldura explicatória principal para compreender o imperativo da aspiração a se tornar uma matéria acadêmica” (GOODSON, 1990, p.251).

A narrativa que se fez até aqui se baseou em uma análise feita a partir de estudos ocorridos no Reino Unido. Trazendo o foco para a realidade brasileira, a tese que a Geografia escolar acontecia antes mesmo de sua oficialização curricular e da institucionalização universitária se mantém. A ressalva acontece no âmbito da prática da geografia escolar, na qual se discute sobre o período em que os conteúdos geográficos eram ministrados - se antes ou depois da fundação do Colégio Pedro II (em 1837) – onde os ensinamentos geográficos apareceram pela primeira vez no currículo oficial da instituição.

Em relação a todo o processo descrito, é importante pensar que as transformações ocorridas acompanharam mudanças históricas, sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais que se manifestavam em diversas partes do planeta. A Geografia, embora estivesse vivendo um momento de consolidação, não ficou isenta de acompanhar os rumos e os resultados que essas mudanças provocaram (e ainda provocam) nas sociedades, no meio natural e na construção de conhecimento da própria ciência.

Isso significa que ao longo de seu processo de reconhecimento e legitimação, a ciência geográfica produziu e acumulou conhecimentos, desenvolveu teorias, categorias de análise e metodologias próprias para pensar as novas relações que se estabeleciam no mundo em transformação. Essa produção estava presente dentro e fora da escola, ainda que de modo aparentemente descritivo e despropositado.

Após sua consolidação acadêmica no século XX, a geografia ganhou o caráter oficial em muitos currículos escolares, além de ter seu campo de produção bastante ampliado em diversas universidades europeias e americanas. Contudo essa difusão carregava distintas finalidades - ainda que veladas - variáveis de acordo com os objetivos de quem as estabelecia, as ênfases e os conteúdos que deveriam compor os currículos.

Essas finalidades estão presentes em todas as esferas educativas, seja numa escala maior - que envolve os objetivos científicos de cada conhecimento transposto e ensinado nas escolas em forma de disciplinas - ou menor - que envolve a escola e seus objetos de estruturação (especialmente as matérias escolares e seus currículos).

Na primeira situação as finalidades se encaixam, no caso da Geografia, nas chamadas “correntes geográficas”, que são um conjunto de características inerentes ao seu campo de estudo embasadas em conhecimentos teóricos e procedimentos metodológicos de acordo com o período espaço-temporal que se manifestam. Um

exemplo disso é a reprodução que se faz de aspectos da Geografia Tradicional tanto nas escolas quanto nas universidades.

Essa corrente, essencialmente descritiva, valorizava mais o meio natural do que as relações humanas praticadas sobre ele, e por isso, enganosamente era considerada uma ciência “neutra”, ou seja, desprovida de intencionalidades. Uma boa forma de negar essa neutralidade é expor alguns objetivos desse ‘ingênuo’ caráter descritivo atribuído a essa ciência em seu processo de legitimação: fomentar os discursos de expansão nacional (ainda no início do século XX), de domínio cultural e territorial de um povo sobre outro.

Embora essa vertente ainda (co)exista em pleno século XXI sob roupagem da Globalização, outras finalidades foram postas à geografia em função de sua consolidação, da complexidade que adquiriu ao longo dos anos e dos novos atores sociais que se apropriaram dessa ciência como ferramenta de luta. Essas finalidades são variáveis e, retomando a concepção de Chervel (1990), normalmente estão a serviço de alguma influência que busca reconhecimento e legitimação.

Alguns elementos que servem como instrumentos operacionalizados na ciência geográfica, e que nos ajudam a pensar sobre essas finalidades, são as categorias de análise da geografia, a saber: espaço geográfico, paisagem, lugar, território e região. Estas também têm como característica marcante grandes debates acerca de seus significados e definições, todos variáveis ao longo dos anos.

Isso se deve as diversas discussões entre pesquisadores travadas no meio acadêmico que buscavam expressar relações, usos, interações, sentidos, expressões produções, desconstruções e tantas outras ações que se dão no mundo em que vivemos, entre sociedades e entre sociedade-natureza.

No período da geografia tradicional os sentidos atribuídos a essas categorias eram mais limitados. Com a corrente crítica elas ganharam novas possibilidades de interpretação e aplicação, especialmente pelo viés da vertente Humanística da Geografia, de caráter essencialmente fenomenológico – que atribui sentido/significado ao vivido de acordo com o indivíduo ou grupo social. De acordo com Suertegaray (2005, p.31)

a dimensão fenomenológica na Geografia se expressa na ideia/conceito de *Geograficidade* que significa nossas experiências de vida em relação ao espaço e ao tempo. Assim, temos que *Geograficidade* é a nossa forma de se relacionar com as coisas e as pessoas que nos rodeiam. A Geograficidade é a dimensão espacial da experiência humana que se revela necessária desde o nosso nascimento. São as respostas que damos às nossas vivências.

Nessa perspectiva as categorias geográficas presentes nos documentos e currículos escolares/acadêmicos assumem novas abordagens, mais contextualizadas com a cultura, as representações e significações que envolvem os atores dos contextos em que estão sendo aplicadas. Sendo assim a compreensão das categorias que se tinha no passado foi sendo transformada, dando lugar a uma aplicabilidade que possibilita a compreensão e transformação das relações sociedade-espaço.

Para Thiesen (2011) essas categorias ou conceitos são essenciais para o ensino da Geografia na medida em que auxiliam o desenvolvimento de capacidades de observação, análise e intervenção no meio, e transformam o que o aluno aprende em ação/prática. De acordo com o autor “a apropriação conceitual tem maior sentido quando a compreensão se converte em ação e, sobretudo, em comprometimento ético e político dos sujeitos” (THIESEN, 2011, p.87).

Ainda dentro da corrente crítica e humanista que se faz presente na geografia escolar, tem sido cada vez mais comum encontrar trabalhos que se dediquem a discutir aspectos técnicos, pedagógicos e metodológicos desta disciplina. O mais recorrente é o que baseia os estudos dos conteúdos a partir das relações que o homem (individual/social) estabelece com o meio em que vive. Nesse sentido há uma dialética entre ‘partir do meio para compreender as ações humanas’, e ‘partir das ações humanas para entender a construção do meio’.

Sobre o primeiro aspecto, considerando o “meio” como o lugar da vivência cotidiana, Xavier (2018, p.49) defende

o quão importante é a relação que o aluno possui com o lugar em que vive. É deste ‘ângulo’ que ele começa a enxergar, mesmo que inicialmente ‘embaçado’, algumas problemáticas sociais enfrentadas pela comunidade em que vive. É a partir deste LUGAR que o trabalho de reflexão encontra campo, e que a Geografia ensinada na escola ganha espaço para fazer contribuições para a formação reflexiva deste aluno.

A visão de que as distintas ações humanas corroboram para a construção do espaço – em suas mais variadas esferas – é sustentada por Cavalcanti (2003, p.24) ao afirmar que “o espaço e as próprias percepções e concepções sobre ele são construídos na prática social”. Nesse sentido o ensino da Geografia e a operacionalização de suas categorias e conceitos, é capaz de contribuir para que o aluno tome consciência de suas ações individuais e coletivas que formam e transformam o espaço geográfico.

Entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua

intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço. (CAVALCANTI, 2003, p.24)

Acompanhamos até aqui algumas características que foram sendo atribuídas à Geografia em seu longo processo de formação e consolidação enquanto disciplina escolar. Há muitos outros elementos a serem apontados: conteúdos, ênfases conceituais, metodologias, dentre outros assuntos. Contudo para a necessidade desta pesquisa nos limitaremos aos aspectos apresentados até aqui.

Tratando sobre a presença da Geografia na BNCC, levaremos em consideração a seguinte estruturação: quais as finalidades lhes são atribuídas, as categorias que devem ser trabalhadas, as competências a serem desenvolvidas e os objetos de conhecimento (conteúdos).

A BNCC em sua estruturação de disciplinas está de acordo com a tendência pedagógica atual que, em busca de (re)construir uma unidade entre as diferentes áreas do saber, agrupa as disciplinas escolares em grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

A Geografia está inserida no campo das Ciências Humanas pelo fato de ter um de seus eixos de estudo dedicados a compreensão das relações que se estabelecem na vida em sociedade. No âmbito da Geografia enquanto disciplina escolar, o enfoque é a formação do aluno, dotando-o de ferramentas para agir dentro dos princípios estabelecidos socialmente.

Sobre as Ciências Humanas é importante saber que ela tem como característica central a busca pelo entendimento e desenvolvimento do 'humano' nos indivíduos, ou seja, de elementos que contemplem seus aspectos emocionais, psicológicos, históricos, sociais e políticos. Este campo possui mecanismos técnicos, conceituais, científicos e procedimentais que se baseiam na busca de uma construção social harmônica, ética, justa, democrática, pacífica, inclusiva, solidária e sustentável.

Os trabalhos desta área no campo da educação têm se dedicado a construir uma formação humana que desnaturalize a 'barbárie'¹⁷ e se atente aos rumos que a democracia tem tomado – ambas situações que vem chamando atenção dia-a-dia,

¹⁷ Me apropriado da concepção de Adorno (1968) que define 'barbárie' como um atraso da civilização, que apesar de produzir avanços tecnológicos, tem suas sociedades "tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza". (sem paginação)

manifestando-se através de ações como violência, preconceito, repressão a liberdade de expressão, dentre outras.

Nesse sentido a BNCC propõe que os objetivos e competências atribuídos a esta área estimule os alunos a compreender melhor o mundo para agir de forma mais consciente e responsável sobre ele. Sendo assim,

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (BRASIL, 2018, p.352)

Para este propósito a BNCC propõe que as disciplinas de Geografia e História trabalhem juntas, articulando conceitos e categorias em prol de uma formação mais integrada e completa. Esse tipo de associação suscita um trabalho interdisciplinar, que desconstrói fronteiras limitadoras entre saberes busca de enriquecer o processo formativo do aluno. De acordo com Santos (1997, p.17)

O mundo é um só. Ele é visto através de um dado prisma, por uma dada disciplina, mas, para o conjunto de disciplinas, os materiais constitutivos são os mesmos. É isso, aliás, que une as diversas disciplinas e o que, para cada qual, deve garantir, como uma forma de controle, o critério da realidade total. Uma disciplina é uma parcela autônoma, mas não independente, do saber geral.

A perspectiva interdisciplinar possibilita uma visão mais ampliada acerca da dinâmica da vida e de seus problemas, que se manifestam de forma multifacetada, exigindo do indivíduo a capacidade de mobilizar distintas esferas do saber para pensar soluções.

A proposta interdisciplinar não anula a importância e as particularidades que as ciências (de modo geral) e as disciplinas escolares possuem. Contudo, o que reforçamos aqui é o fato de que o pensamento isolado e fragmentado não dá conta de oferecer uma formação que contemple as necessidades humanas. Nesse sentido,

Embora se saiba que a Geografia isoladamente não tenha força suficiente para operar mudanças mais conjunturais, acredita-se no seu potencial educativo e formador, sobretudo quando ela, nos seus processos de ensino e pesquisa, articula-se com outras áreas de conhecimento também comprometidas com a cidadania e com a emancipação humana. (THIESEN, 2011, p.93)

Desta forma a interação entre a Geografia e a História promovidas na BNCC objetivam a construção de um “*raciocínio espaço-temporal*”. Essa perspectiva ressalta os conceitos de **espaço** e **tempo**, considerando-os como fundamentais para pensar as ações de distintos grupos sociais em diferentes espaços geográficos no decorrer

do tempo histórico. Para o documento o uso desse raciocínio “baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica” (BRASIL, 2018, p. 351).

No caso específico da Geografia, não há ‘novidade’ na proposta de interação com outras esferas do saber, pois em seu processo de construção ela se utilizou (e ainda se utiliza) de conhecimentos diversos, como por exemplo a Filosofia (ao tratar da questão do Espaço ou da influência do meio sobre a sociedade), da Política (ao discutir as formas de se produzir os espaços), ou ainda da Economia (ao tratar da produção de recursos naturais e potencialidades produtivas das áreas), dentre outros.

O enfoque de trabalho da Geografia na BNCC é levar o aluno a pensar espacialmente, ou seja, desenvolver capacidade de compreender a realidade do ponto de vista de suas vivências e percepções no espaço geográfico habitado. De acordo com Cavalcanti (2003, p.24),

A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes;

Para que esse pensamento espacial seja desenvolvido, a Base propõe o uso do “Raciocínio Geográfico”. O termo é apresentado como um meio de auxiliar o aluno a utilizar alguns princípios (ferramentas) para compreender a realidade. São eles: Analogia, Conexão, Diferenciação, Distribuição, Extensão, Localização e Ordem.

Embora na BNCC não haja muitos esclarecimentos sobre essa proposta, Cavalcanti (2003) relaciona a mobilização do raciocínio geográfico ao cumprimento dos objetivos de ensino da Geografia, que devem estar voltados para instrumentalizar o aluno a fazer a leitura de mundo a partir da utilização de conceitos para pensar sobre a realidade socioespacial.

Abaixo apresento o quadro 3 disponibilizado pela BNCC, que descreve os princípios do Raciocínio Geográfico: (BRASIL, 2018, p. 358)

Quadro 3 - Princípios do Raciocínio Geográfico propostos pela BNCC

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos

	geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas .
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 358, grifos da autora).

A análise do quadro torna possível estabelecer conexões entre os princípios do raciocínio geográfico e as categorias de análise da Geografia. Através dos termos destacados nas descrições foi possível notar que as concepções atribuídas a cada um remetem à ideia central presente nas categorias de análise geográfica.

De antemão é importante dizer que todos os princípios se relacionam com a categoria central da Geografia - o Espaço Geográfico – a qual se constrói, em linhas gerais, a partir da inter-relação das demais categorias (lugar, território, paisagem e região) presentes no cotidiano dos indivíduos. Para Santos (1997) estas são construídas a partir de sistemas que estruturam o espaço geográfico e, portanto, são dinâmicos e operacionais.

A ideia de comparação, interação, diferenciação, divisão, extensão, localização e estruturação presentes nos princípios do raciocínio geográfico integram tanto os sistemas que compõem as categorias quanto o campo das ações e práticas sociais.

Com vistas a não desvirtuar o objeto central de discussão nesta pesquisa, não nos enredaremos pela discussão teórica de cada categoria da análise geográfica, dada sua amplitude e complexidade. Contudo, expomos a síntese das ideias centrais mais comuns relacionadas a cada uma, a fim de tornar compreensível as bases da proposta de trabalho da BNCC para a Geografia.

Para tal, nos apoiamos no trabalho minucioso de Cavalcanti (2003) em sua obra *Geografia, escola e construção de conhecimentos*, na qual a autora discorre sobre a construção das representações sociais das categorias geográficas entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – professores e alunos – e posteriormente apresenta as devidas proposições científicas/teóricas. Para melhor organizar as ideias, elaboramos o quadro 4 que contém as categorias e suas respectivas significações.

Quadro 4 - Significações gerais das categorias de análise geográficas a partir da leitura da obra de Cavalcanti (2003)

Categoria de análise geográfica	Significação
Paisagem	Todos os aspectos visíveis que podem ser observados e descritos, e por consequência posterior, analisados.
Lugar	Espaço familiar e social, vivido, experienciado, onde se constrói uma identidade.
Região	Áreas que se diferenciam das demais, e que agregam critérios naturais ou socioeconômicos em comum.
Território	Espaços construídos a partir de relações de poder, sejam eles de caráter Estatal, social, econômico e/ou político.
Espaço Geográfico	Congregação de todos os conceitos anteriores pelos quais se manifestam a apropriação e transformação da natureza pela ação humana/social.

Fonte: a autora, 2020.

A atribuição de significados feita às categorias de modo algum intentam reduzir e limitar a complexidade que envolve cada uma. Conforme dito anteriormente, se fez

necessário esta síntese para que pudéssemos avançar na compreensão do tratamento que a BNCC dá à Geografia.

A consideração de tais sínteses, de acordo com a Base tem como objetivo

superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica. (BRASIL, 2018, p.359)

Desta forma, para organizar o processo de aprendizagem do aluno de modo a considerar todas as proposições feitas anteriormente, a BNCC criou cinco unidades temáticas dentro das quais a Geografia deverá ser trabalhada a fim de proporcionar instrumentalização para a leitura do mundo e suas relações, através do uso de princípios do raciocínio geográfico, considerando as categorias de análise e seus sentidos.

Cada uma dessas unidades enfoca elementos diferentes dos princípios do raciocínio geográfico e das categorias de análise. São elas: “O sujeito e seu lugar no mundo” (ênfata as noções de identidade/lugar), “Conexões e escalas” (articula diferentes espaços/escalas de análise), “Mundo do trabalho” (produção dos diferentes espaços), “Formas de representação e pensamento espacial” (uso de variadas linguagens para expressar representações), e “Natureza, ambientes e qualidade de vida” (integração dos espaços geográficos).

Os conteúdos de ensino da Geografia na BNCC estão agrupados nessas unidades temáticas, e são flexíveis na construção dos currículos. Ainda assim, independentemente da posição que ocupem, todos os assuntos abordados devem ser tratados a partir do trabalho por competências, que conforme já apresentado, objetiva dotar o aluno de conhecimentos, habilidades, atitudes que o tornem capaz de agir sobre o espaço habitado de modo a exercer cidadania.

As competências propostas à Geografia equiparam-se as das Ciências Humanas, pois ambas têm o intuito de, através de metodologias diversificadas, dotar o aluno de capacidades de operar no tempo e no espaço de forma consciente e crítica. No caso da Geografia, cada competência se alinha aos objetos de conhecimento (conteúdos) e as habilidades que o aluno deve desenvolver a partir deles. Cabe lembrar que essa proposta de trabalho faz com que os conteúdos não sejam “o fim”

do processo educativo, mas “o meio” pelo qual se dará o desenvolvimento de capacidades múltiplas nos alunos.

Diante do exposto, podemos constatar que a Geografia desde seu estágio embrionário possui aspectos que desperta interesses em diferentes segmentos da sociedade. Isso vem se expressando através dos processos de construção e legitimação enquanto ciência, seja escolar ou acadêmica – ambas modalidades dotadas de propósitos e finalidades.

A Geografia enquanto fruto de uma construção social carrega historicamente ideologias, culturas e hegemonias que encontram nessa ciência terreno fértil para reprodução. Após a oficialização do ensino da Geografia nas escolas esse mecanismo ganhou propagação, e a cultura hegemônica se multiplicou mais rapidamente, ainda que com um falso discurso de neutralidade.

Nesse sentido, os documentos oficiais que normatizam as diretrizes escolares e a construção de currículos das disciplinas se tornaram palco de disputas sociais, políticas e econômicas. No Brasil a ênfase foi dada à finalidade de formar o aluno capaz de pensar e agir dentro dos padrões democráticos estabelecidos pela sociedade.

Amparada nesta proposta, a Base Nacional Comum Curricular administra meios que corroborem para a formação do aluno cidadão, e se utiliza do objeto de estudo da Geografia – o espaço geográfico - como matéria-prima para pensar as relações entre sociedade-natureza. Além disso, podemos perceber a construção de uma implícita metodologia com vistas a esse objetivo.

A existência do que chamamos de ‘metodologia’ presente na BNCC para a disciplina de Geografia responde as três perguntas básicas que fomentam a construção de um método “O que? Como? Por quê?”. Neste caso, O que se deseja ensinar através da Geografia? Como fazer para ensinar? Por que ensinar tais coisas?

As respostas a estas questões foram discutidas ao longo deste capítulo, porém as retomo sintética e respectivamente: Deseja-se ensinar sobre o mundo em que se vive, através dos mecanismos geográficos (categorias e princípios do raciocínio geográfico), para a construção social que se adequa as normas socialmente estabelecidas e legitimadas.

Essa percepção revela o domínio das intencionalidades da Base, e em especial, da disciplina de Geografia, por poderes que os reconhecem como ferramentas eficazes para a construção de um tipo de sociedade. Nesse aspecto é

inevitável relacionar o papel dos professores a este sistema, atribuindo a eles – que estão na ‘linha de frente’, conectores entre o emissor e o receptor das ‘ordens’ – a responsabilidade de analisar criticamente que sociedade é essa que se busca construir, e a autoridade para reproduzir ou não as finalidades impostas.

Como vimos, o papel dos professores foi crucial desde o movimento para a legitimação da Geografia enquanto ciência acadêmica e escolar até suas atribuições atuais. Embora haja muitos problemas que envolvam a prática docente, devemos considerar que é ela que tem grande participação na criação e permanência de mecanismos como a escola, a transmissão (reprodução, construção) de conhecimentos socialmente acumulados, a formação de indivíduos, a quebra ou reprodução de hegemonias e a construção da sociedade.

Em vista do que foi apresentado, é necessário olhar para a Geografia escolar mais atentamente, sabendo que esta disciplina carrega em si ferramentas formativas importantes, capazes de construir uma sociedade nos moldes das finalidades que lhes são impostas. Por isso, cabe aos professores de geografia entender importância de seu papel, não apenas na formação do aluno enquanto indivíduo, mas na produção e reprodução de um tipo de sociedade.

Sobre o papel do professor de geografia e os saberes mobilizados no trabalho de ensino discutiremos no próximo capítulo.

4. A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES FRENTE AOS DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA

Neste capítulo trataremos sobre a importância do trabalho docente e certas implicações referentes a sua realização. Para isso serão considerados alguns aspectos importantes que tangem o ofício do professor, tais como sua função social, alguns desafios profissionais que enfrenta na prática cotidiana e quais saberes são mobilizados para o exercício da ação pedagógica.

A discussão teórica se baseia nas contribuições de Nóvoa (2002) e Lelis (2008), que discorrem sobre as transformações sociais e formativas pelas quais vem passando o trabalho do professor. Os autores Morin (2000) e Moraes (2016) foram utilizados para apontar alguns desafios diários da prática, permeados pela complexidade e incerteza. E finalmente, para abordagem dos saberes docentes, suas origens e implicações foi feito uso da literatura produzida por Gauthier (2013), Tardif (2019) e Tardif e Lessard (2019).

4.1 A função social do professor

O trabalho do professor existe muito antes do processo de escolarização. Ao longo da história as pessoas que realizavam a tarefa de ensinar o faziam movidas pela vocação, ou ainda pela experiência e conhecimento sobre uma atividade específica, que as tornava aptas a ensinar e reproduzir o conhecimento.

No princípio a questão da formação do professor não era assunto que gerava grandes preocupações. Porém a gradativa estruturação do sistema escolar e a ampliação de seu atendimento para a população demandou uma maior quantidade de professores, que passaram a ocupar os postos de trabalho das instituições escolares, e por consequência passaram a ter exigências sobre a necessidade de formação profissional que os dotasse de técnicas para ensinar.

Esse movimento colocou a figura do professor em evidência, suscitando amplo debate sobre temáticas tangentes à suas atividades: a importância da formação e profissionalização, as atribuições e objetivos de seu trabalho, a necessidade da construção de uma identidade social (e profissional), as problemáticas que envolvem seu exercício, dentre tantos outros assuntos.

No bojo dessas transformações estão as oscilações das atividades realizadas pelos professores (a abrangência delas) e a função social do seu trabalho, que

assumiu (e assume) variações de acordo com os períodos históricos do exercício desta atividade. Neste sentido enfatizo as mudanças que vem ocorrendo no ambiente de trabalho do professor: a escola.

As novas atribuições que se impõem à escola e ao professor são reflexo das questões que emergem da sociedade. Lelis (2008) destaca dois elementos importantes: os meios de comunicação e a questão da família como elementos que influenciam diretamente nos rumos escolares.

Nóvoa (2002) afirma que a escola tem um modelo uniformizado de organização historicamente construído, e que esse modelo se choca com as novas tendências educativas que emergem junto às necessidades da sociedade do século XXI. Esse novo modelo requer uma escola que não se baseie em padrões rígidos, mas sim na abertura para o reconhecimento tanto das diferenças multiculturais quanto das novas finalidades que se impõem à educação. O autor enxerga esse quadro de 'crise' como uma oportunidade de mudança, pois é a partir dele que se pode pensar no movimento de renovação da educação¹⁸.

Neste quadro emergem novos modelos educativos, que vem reconfigurando a finalidade que a escola assumiu e manteve por anos. Essa mudança impacta diretamente os professores, tanto nos processos de formação quanto na realização de suas atividades, que se diversificam de acordo com as novas demandas que aparecem em seu dia-a-dia.

Algumas dessas atividades passam pela gestão do processo pedagógico no âmbito da sala de aula, a necessidade de adequação e atualização às constantes transformações dos modelos educativos que chegam à escola, a heterogeneidade do público atendido e o trabalho socioemocional que realizam com os alunos. Tais aspectos retomam a ideia de função social do trabalho do professor, que impacta e ao mesmo tempo sofre os impactos internos e externos a escola.

O ambiente escolar é bastante imprevisível, e demanda a mobilização de muitas capacidades do professor para lidar com diversas situações simultaneamente.

A realidade educacional, como hoje se apresenta, não deixa de ser um grande desafio para a maioria dos professores acostumada a trabalhar com certezas e verdades, com causalidade linear, previsibilidade e estabilidade. Para qualquer ser humano, é difícil compreender o caos, a ordem fazendo parte da desordem, a incerteza e o indeterminismo inseridos na dinâmica da

¹⁸ O autor trata como 'movimento da educação como espaço público', na perspectiva de romper com a ideia de que os propósitos da educação estão voltados a atender apenas aos interesses do capital privado (Nóvoa, 2002, p.16)

vida e, hoje, tão presentes na realidade construída e nas relações que acontecem nos ambientes educacionais. (MORAES, 2016, p.1)

Nesse sentido a formação é de extrema importância porque é através dela que o professor recebe ferramentas teóricas para operar em seu campo de atuação, além de ter acesso a conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados sobre seu exercício profissional. É também na formação que ele ganha profissionalização e passa a assumir uma identidade enquanto membro de uma categoria profissional, reconhecida tanto pela sociedade quanto pela lei, e dotada de funções e deveres.

A questão levantada por Moraes (2016) nos permite problematizar essa proposta de formação: se o trabalho docente acontece num ambiente cheio de incertezas, de que maneira a formação oferecida poderia auxiliá-lo? A necessidade de preparar o professor para lidar com as incertezas implica na redefinição da função social de seu trabalho?

Antes de mais nada propomos pensar nessas questões trazendo alguns pontos sobre a função social do trabalho realizado pelo professor, que passa por escolarizar indivíduos, prepará-los para a vida em sociedade, para o exercício profissional e a prática cidadã. Nisso consiste à docência, que de acordo com Tardif & Lessard (2019, p.8) é compreendida “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

O cerne do trabalho do professor é o objeto humano. A partir dele se constrói a função social da atividade docente, essencialmente responsável por formar indivíduos. Conforme já discutido anteriormente, embora haja diferentes forças sociais que disputem o lugar de comando dos rumos formativos, é o professor que efetivamente direciona qual o perfil de sua função social: reproduzidor da ‘educação bancária’ (que atende aos propósitos de dominação) ou promotor da ‘educação libertadora’ (que serve a formação crítica e libertadora) - Freire, 2019.

A posição que defendemos é a favor da educação libertadora, que direciona o trabalho docente com vistas à *humanização* do homem, ou seja, uma educação que entende o *ser* como inconcluso e ao mesmo tempo consciente de sua condição, e que busca conectá-lo a sua história, sua cultura e seu papel de protagonismo na sociedade da qual faz parte.

Tendo claro que a função social do trabalho docente deve estar comprometida com a transformação social, o processo formativo do professor não deve ter como

foco prepará-lo para ser um executor tarefas, mas para lidar com as variáveis que emergem no cotidiano escolar. Sendo este ambiente construído por relações humanas, a imprevisibilidade das ações e das circunstâncias são carregadas de incertezas.

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (MORIN, 2000, p.30)

A complexidade do ambiente escolar mostra que há um descompasso entre a teoria ensinada na formação docente e o que acontece na prática. Em seu dia-a-dia o professor é colocado em situações dinâmicas, que mobilizam muito além de saberes conceituais formalizados, e que exigem desse profissional

a criação de contextos mais dinâmicos e flexíveis, a geração de ambientes de aprendizagem mais cooperativos, solidários e abertos. Requer, portanto, a criação de ecossistemas educacionais nos quais prevaleça a solidariedade, a parceria, a generosidade, a ética, o companheirismo e o diálogo na busca de soluções de conflitos, bem como o respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade de cultura, de estilos de aprendizagem e que tanto enriquecem as experiências individuais e coletivas embelezadoras de nossa vida. (MORAES 2008, p. 159)

Na prática isso significa que as demandas sociais por princípios de formação cidadã que incluam cooperação, respeito, dialogicidade e a capacidade de resolver problemas perpassam a escola e o trabalho realizado pelo professor na busca de construir esses elementos com/nos alunos.

Tal fato nos leva a pensar que a formação do professor deveria abranger aspectos mais contextualizados com a realidade, que consiste em preparar o profissional para ‘ser’ aquilo que pretende ensinar, ou seja, ser solidário, promotor do respeito e tolerância nas mais variadas esferas, reflexivo, crítico e consciente de seu papel social enquanto indivíduo e profissional formador de outros atores sociais.

Essa proposta de modo algum desconsidera ou inferioriza a importância do ensino teórico oferecido nos cursos de formação. Ela apenas ressalta a necessidade de aproximar a teoria e a prática, dotando o professor de ferramentas que o possibilite agir de forma contextualizada com seu tempo.

Diante do contexto apresentado fica evidenciado que o trabalho docente deve ser repensado de modo contextualizado com as demandas do tempo presente. Para isso Lelis (2008) propõe que se faça a “*reflexão sobre as competências e os saberes*”

que podem ser mobilizados a fim de contribuir na gestão do complexo exercício diário do professor.

Sobre a realização do trabalho por competências, Nóvoa (2002) defende que este recurso é indispensável para que o professor consiga dar conta das novas atribuições que passou a exercer diante do inchaço de funções que a escola vem assumindo ao longo dos anos. Deste modo o autor indica algumas competências principais que os professores devem se apropriar: “saber relacionar e saber relacionar-se”, “saber organizar e saber organizar-se” e “saber analisar e saber analisar-se” (NÓVOA, 2002, p.22).

A primeira competência é vinculada a ideia de ‘comunidade’, assumindo o sentido de complexidade, pois considera que o trabalho docente não acontece de forma independente, e que os distintos elementos internos e externos à escola (família, capital, religião, Estado, cultura, sociedade) estão interligados, influenciando na construção deste ambiente e sua dinâmica. Neste sentido o professor precisa ser capaz de saber relacionar esses elementos, articulando suas habilidades para realizar um trabalho coletivo com os atores sociais.

A segunda competência tem relação com a ideia de ‘autonomia’, pois reconhece que a escola, ainda que esteja vinculada a modelos centralizados e que cumpra ordens superiores, o fato dela se abrir para as novas exigências multiculturais faz com que ela precise ter autonomia para tomar decisões. Desta forma, o professor deve saber organizar e organizar-se para repensar seu trabalho frente a este novo cenário, que requer uma nova atitude pedagógica.

A terceira competência vincula-se ao ‘conhecimento profissional’ e a necessidade do professor de analisar e conhecer sua própria prática, refletindo sobre ela. Sobre a complexidade dessa temática, Nóvoa (2008, p.27) declara

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e esse mais é essencial) a sua mobilização numa determinada atividade educativa.

As proposições feitas pelo autor português nos permite pensar algumas questões. A primeira é que a proposta pedagógica de trabalho por competências deve ser colocada em prática antes de tudo pelos professores. Estes precisam “ser capazes de” articular uma série de informações, contextos, saberes, experiências e

conhecimentos para que possam agir dentro dos novos desafios e exigências que se impõem na atividade.

Uma outra questão é que as competências propostas, consideradas 'essenciais' para o autor, emergem das demandas reais da escola. Isso significa dizer que elas não devem ser vistas meramente como imposições mercadológicas ou uma "modinha" educacional, mas sim como uma necessidade real advinda das novas imposições feitas à educação.

O terceiro apontamento é sobre a dimensão prática do trabalho do professor. Conforme já anteriormente mencionado, a sala de aula é um ambiente cheio de incertezas, o que demanda do professor a mobilização de saberes que vão além do que foi ensinado em sua formação. Por isso é possível afirmar que as situações cotidianas do trabalho docente também produzem conhecimento. De acordo com Bernard Shaw (1971 apud NÓVOA, 2002, p.27) "a atividade é o único caminho para o conhecimento".

Esse conhecimento produzido a partir da realidade só pode ser assim considerado a partir do momento em que há uma reflexão sobre a prática. De acordo com Nóvoa (2002) a atividade reflexiva deve ser algo constante pois ela, além de produzir novos conhecimentos, contribui para a construção da identidade profissional e da autonomia docente.

Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar. (NÓVOA, 2002, p.37)

Em uma perspectiva complementar, Lelis (2008) defende que a construção de novos conhecimentos na atividade docente nasce a partir da articulação das dimensões teórica e prática. A primeira se refere a formação estruturada, científica. A segunda se refere a ação educativa, ou seja, o que acontece no cotidiano, a partir das experiências vividas, que envolve a mobilização de outros conhecimentos (saberes).

A autora em questão também enfatiza a importância de uma reestruturação na formação docente, que deve ser pensada mesclando as duas dimensões apontadas. Ela argumenta que o professor deve ser capaz de produzir sentidos e refletir sobre seu trabalho, sem que haja desprezo da teoria.

A teoria é um programa de ação e percepção, sendo sua validade definida pela potencialidade que oferece de entendimento e ampliação de conhecimento sobre o real. A teoria só tem sentido se conferir maior inteligibilidade às nossas práticas com nossos alunos. (LELIS, 2008, p.63)

Diante do exposto, podemos observar o quão complexo e dinâmico é o campo de trabalho do professor, o que exige deste profissional a capacidade de mobilização de dimensões distintas de conhecimentos.

4.2 Os saberes docentes

Iniciamos esta seção atribuindo significado aos termos “conhecimento” e “saber”, ambos importantes para a compreensão das ideias que serão expostas. De acordo com o dicionário Priberam, a palavra ‘conhecimento’ significa “*Ato ou efeito de conhecer; Noção; Notícia, informação; Experiência; Ideia.*” Apesar das variações de sentido, no geral entende-se que o termo é fruto da mobilização das experiências vividas, que passam pela reflexão e sistematização.

Ainda num sentido denotativo, a palavra ‘saber’ assume a ideia de “*possuir conhecimento; estar habilitado para; ser capaz de; ter experiência com/sobre algo*”. Para Tardif (2019), o saber está relacionado com a identidade do indivíduo, suas práticas cotidianas, vivências, histórias de vida e relações. O saber sendo produto da experiência é algo constante, e possui marcas sociais e históricas do espaço-tempo no qual estamos inseridos (FREIRE, 2015).¹⁹

Embora existam muitas discussões teóricas e variações sobre os termos apresentados, para efeito deste trabalho eles serão colocados como complementares, entendendo que tanto um quanto o outro resultam da experiência acumulada (social e historicamente), refletida e sistematizada, capaz de tornar o indivíduo habilitado a agir sobre determinada circunstância. Cabe ressaltar que ambos estarão inseridos dentro do contexto do trabalho docente – tema central deste capítulo.

Partindo do princípio que os contextos sociais podem produzir saberes específicos de acordo com cada grupo, Tardif (2019, p.11) acredita que no âmbito do ofício docente,

[...] o saber dos professores é o saber deles, e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares etc.

Tal colocação evidencia a importância que as relações e as práticas cotidianas exercem sobre o trabalho do professor, sendo responsáveis por produzir e reproduzir

¹⁹ À sombra desta mangueira. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

saberes que integram a função social de seu trabalho. Isso revela que os saberes não têm fim em si mesmos, pois contribuem com a dinâmica do trabalho escolar, e por extensão, com a formação de indivíduos integrantes da sociedade.

É importante salientar que os saberes dos professores não têm como matéria-prima apenas o exercício profissional, pois também se constituem a partir da sucessão de suas histórias de vida e de etapas de formação. Do mesmo modo não são apenas cognitivos, na medida em que as situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula exigem dos docentes a mobilização de outros tipos de conhecimento para enfrentar as demandas e solucionar problemas. De acordo com Tardif (2019, p.19),

alguns [saberes] provém da família, do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados a instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros ainda, provem dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc.

Diante dessa pluralidade, o autor afirma que os saberes docentes se constroem a partir da formação profissional, das experiências, dos currículos e das disciplinas, constituindo-se um produto das relações entre o individual (professor) e o social. Cada um dos pilares implica um processo de sistematização, reconhecimento/legitimação (acadêmico e social), aprendizagem e formação.

Os saberes oriundos da formação profissional são definidos como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2019, p.36). Estas instituições não apenas produzem saberes, mas também criam mecanismos para inseri-los à prática do professor, mobilizando assim outros saberes – os saberes pedagógicos (que são reflexões sobre a prática educativa construídas no intuito de orientá-la).

Os saberes oriundos da experiência nascem das ações cotidianas do trabalho realizado pelo professor. Ainda que seja um saber relevante, que parte da percepção que o docente tem de seu próprio trabalho, não dispensa a mobilização de outros conhecimentos para a ação pedagógica.

Na perspectiva de Gauthier (2013), os saberes experienciais se relacionam com o hábito (as atividades de rotina) do professor, assumindo caráter pessoal e privado, por serem construídos a partir de pressupostos conhecidos apenas pelos próprios docentes, não verificados (ainda) por métodos científicos.

Os saberes curriculares possuem definição semelhante em Tardif (2019) e Gauthier (2013). Os autores os caracterizam como orientações oficiais organizadas pelo Estado que são estabelecidas por programas, diretrizes e normas, as quais o professor deve dominar e orientar seu trabalho. Essas orientações são permeadas por saberes sociais, definidos e selecionados como modelos da cultura a serem reproduzidos.

Os saberes disciplinares são os produzidos cientificamente, de acordo com as diferentes áreas do conhecimento (disciplinas). Para Tardif, são saberes produzidos pela tradição cultural e pelos grupos sociais, posteriormente apropriados e sistematizados pelas universidades, responsáveis pela formação dos professores.

Ainda sobre a questão da pluralidade de saberes, Gauthier (2013) aponta mais algumas fontes que corroboram para a produção dos saberes docentes: as ciências da educação, a tradição pedagógica e a ação pedagógica. A primeira não envolve diretamente a ação do professor, pois se refere ao saber em comum que diz respeito às pessoas inseridas no contexto escolar - desconhecido pelos que não fazem parte desta comunidade.

O saber da tradição pedagógica é fruto da herança acumulada das experiências escolares vivenciadas pelos professores ao longo de suas vidas. Isso inclui as recordações da infância (quando o professor ocupava o papel de aluno), as aprendizagens acumuladas na formação profissional e na prática cotidiana da ação docente.

O saber da ação pedagógica é quando o trabalho realizado pelo professor (as práticas, métodos, ações) ultrapassa os limites da sala de aula e torna-se objeto de pesquisa, a fim de produzir novos conhecimentos que aperfeiçoem a prática docente. Esse saber é de extrema importância para a profissionalização e construção da identidade profissional do professor. De acordo com Gauthier (2013, p.34)

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

Em suma, todos os saberes apresentados possuem em comum algumas características apontadas por Tardif (2019): eles são adquiridos ao longo do tempo e da acumulação de experiências vivenciadas nos ambientes escolares de formação pelos quais passaram; eles são aprendidos por “tentativa e erro” que constroem

experiências a serem usadas na rotina de trabalho; e por fim eles estão vinculados à dinâmica da escola, ou seja, à construção das relações com outros professores e com a gestão da escola.

Diante dos fatos, podemos notar que os saberes apresentados são ferramentas importantes para o exercício do trabalho do professor. Contudo destacamos três dentre eles, pelo fato de entendê-los como complementares entre si, e essenciais para o objetivo desta pesquisa: saberes da formação, da orientação curricular, e das experiências.

Em relação à formação, nos últimos 30 anos há um movimento para a profissionalização do ensino, que reflete diretamente no trabalho docente. Isso abre espaço para discussões a respeito da formalização, valorização e reconhecimento das atividades diárias que os professores realizam em seu ambiente de trabalho.

Embora nos dias atuais pareça muito obvio considerar a docência como profissão, alcançar esse status demandou (e ainda demanda) um grande esforço, sendo necessário desconstruir a visão simplista de que para realizar o ofício de professor bastaria conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura (GAUTHUIER, 2013). Toda a profissão se constitui a partir dos conhecimentos científicos e das atividades práticas, ambos empregados para solucionar demandas da vida cotidiana.

Deste modo, a necessidade de dar formação (acadêmica/profissional) ao professor tem como intuito fornecer a ele conhecimentos cientificamente sistematizados e ferramentas pedagógicas que o habilite exercer a atividade de ensinar. Cabe dizer que ambas as aprendizagens são dinâmicas, ou seja, sofrem mutações de acordo com os contextos sociais, políticos e econômicos de sua época, e por isso requerem do professor uma constante e contínua capacitação formativa.

Além disso, conforme já falado na seção anterior, a necessidade da formação traz em seu bojo o debate sobre a urgência de unir teoria e prática, especialmente quando são consideradas as múltiplas situações vivenciadas em sala-de aula, que requer do profissional saberes para além dos ensinamentos científicos adquiridos em sua formação. De acordo com Tardif (2019, p.248) “conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas”.

O mesmo autor faz críticas ao que chama de “modelo aplicacionista do conhecimento”, se referindo à dissociação entre o que se ensina nas instituições de

formação de professores (seja dos cursos de pedagogia ou as licenciaturas nas diversas disciplinas) e as demandas reais da atividade docente. Para Tardif o 'conhecer' e o 'fazer' não devem ser tratados separadamente, já que o trabalho docente se dá na ação.

Desta forma, se faz necessário assumir que apenas os saberes adquiridos na formação acadêmica não representam a totalidade dos saberes docentes, e esta formação, ao ser considerada isoladamente, não dá conta de preparar o professor para a diversidade de situações que ocorrem na ação pedagógica. Sendo assim, é preciso reconhecer a existência de outros saberes e outras ações que os professores em formação e/ou em exercício devem pôr em prática.

Os pesquisadores Tardif e Lessard (2019) apontam algumas outras medidas importantes nesse sentido, dentre as quais destacam-se a necessidade de dar autonomia às escolas e aos professores, estimular uma consciência ética entre docentes, construir uma base de conhecimentos útil e prática, desenvolver colaboração entre professores e pesquisadores, valorizar práticas inovadoras, e favorecer a participação e colaboração dos professores na gestão da educação.

Diante desses apontamentos, podemos perceber que a questão da profissionalização do trabalho docente não depende apenas dos professores. Trata-se de um movimento coletivo que também envolve a participação dos sindicatos, universidades e poder público na criação e implementação de ações que visam caracterizar e reconhecer o trabalho específico realizado pelos professores, nos múltiplos contextos em que se aplicam.

Nesse sentido, outro aspecto que queremos ressaltar é a importância das orientações curriculares. Estas, como o próprio nome sugere, retomam a discussão sobre o currículo e o poder que ele exerce sobre o trabalho do professor. Embora já tenha sido tratado mais detalhadamente em outro capítulo, destaco aqui algumas reflexões sobre a relação entre currículo e saberes docentes.

Cabe aqui lembrar três características do currículo: ele carrega em si muitas informações implícitas (uma representação cultural, política, econômica, hegemônica e social) e explícitas (conteúdos, habilidades e competências a serem trabalhados); Ele norteia os rumos formativos que devem ser tomados pela escola e pelo trabalho realizado pelo professor; ele é palco de disputa pelo fato de possuir um grande poder de representação e reprodução de grupos sociais.

Frente a essa breve retomada, trataremos as “orientações curriculares” ou “programas de ensino” como sinônimos, referindo-nos a uma das formas de expressão do currículo, no entendimento de que ele (também) “precisa ser planejado, e que esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades/experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização” (LOPES; MACEDO, 2011, p.20).

As ‘orientações curriculares’ ou ‘programas de ensino’ são instrumentos produzidos pelas autoridades governamentais (Ministério da Educação) que se aplicam e organizam a escola e ao trabalho do professor. Em geral eles têm como características centrais a imposição de objetivos de ensino que visam homogeneizar as práticas escolares e as atividades docentes, além de impor diretrizes para à sociedade.

As orientações curriculares são inerentes ao trabalho do professor. Embora sirvam como ponto de referência para o exercício de sua atividade, sua aplicação está sujeita a algumas variáveis: as incertezas da sala de aula (a cada dia pode surgir uma situação nova, uma pergunta, um conflito, uma colocação fora do que foi planejado), o Projeto Político-Pedagógico da escola (documento próprio de cada instituição escolar que fixa os propósitos de ensino e o modo como serão alcançados), a realidade local da comunidade escolar, dentre outras.

Sendo as orientações curriculares um instrumento tão complexo, precisa de um mediador que saiba lidar com tão grande teor de finalidades, de modo a conseguir transmiti-las, adaptá-las e/ou contextualizá-las aos alunos. Este papel é atribuído ao professor. É este profissional que lida com as ordens travestidas de ‘orientações’ contidas nos documentos normatizadores da educação. Nesse sentido, Tardif & Lessard (2019, p.42) afirmam que

O trabalho docente se realiza em função de um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais. Ora, esse mandato é geral e válido para todo o conjunto dos membros dessa profissão, que apesar das particularidades de sua situação e formação, são levados a perseguir objetivos comuns, gerais.

Diante do que os autores chamam de “mandato”, o professor precisa mobilizar seus conhecimentos para gerir as demandas que lhes são impostas, de modo a manter o compromisso de ensinar e formar seus alunos. Frente a essas questões duas posturas comumente adotadas nos chamam a atenção: a primeira se refere aos

casos dos professores que recebem as orientações curriculares e as implementam, sem refletir sobre seus reais significados e impactos para os sujeitos envolvidos.

A segunda são os casos dos professores que se colocam a analisar, questionar e refletir sobre essas orientações, buscando contextualizá-las às reais necessidades dos sujeitos envolvidos. Ambas as posturas implicam em resultados, cujos efeitos impactam não apenas o trabalho do próprio professor, mas também os alunos, a escola e a sociedade.

Em relação ao primeiro apontamento, a ação docente limitada aos procedimentos das orientações reforça a separação entre quem planeja e quem executa o currículo. Isso implica em deixar de lado muitas potencialidades e possibilidades de trabalho que emergem no cotidiano de sala de aula. O professor transmissivo costuma focar apenas os aspectos voltados para atender demandas avaliativas, sem dar muita atenção a abordagem de temas mais reflexivos sobre a realidade cotidiana (sociedade, política, cultura, economia). Desta forma este professor priva a si mesmo e a seus alunos de construir novos saberes contextualizados com as demandas reais da vida.

O trabalho de transmissão sem reflexão reforça a manutenção de um “mundo ideal” projetado por algumas propostas curriculares, que destoam do “mundo real”, que é a sala de aula. Esta última possui muitas variáveis que na maioria das vezes não são consideradas pelas diretrizes norteadoras da educação. Deste modo, o professor meramente transmissor coopera com a reprodução de um modelo de sociedade que perpetua uma hegemonia dominante.

Nesse sentido Tardif e Lessard (2019) afirmam que a docência é um “ofício moral” comumente vinculado aos valores e crenças ideológicas, políticas e econômicas vigentes em dado contexto temporal. Por sua vez, ela pode assumir a postura de obediência às normas, reproduzindo-as (cuja raiz está vinculada a herança religiosa do ensino) ou a postura de contestá-las a partir de um trabalho reflexivo, implicando na formação crítica dos alunos (com vistas a formar cidadãos esclarecidos à luz do conhecimento).

A versão transmissiva do ensino minimiza a amplitude e complexidade que o trabalho do professor possui no âmbito do reconhecimento profissional e social. Nas palavras de Gauthier (2013, p.20),

Pensar que ensinar é apenas transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma

mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários.

Uma outra característica dessa versão é que ela condiciona o professor a dar conta do máximo de objetivos formativos (e avaliativos) propostos pelo programa curricular - do qual não teve nenhuma participação criativa - o que reforça a desvalorização do trabalho crítico e intelectual dos professores, e por extensão, dos alunos. Neste sentido Giroux (1997) explica que toda a atividade humana envolve o pensamento, e este possibilita a prática. Especialmente no caso dos professores a integração entre um e outro mobiliza a inteligência reflexiva para o exercício de sua atividade.

A questão então passa a ser os casos de professores que ignoram a intelectualidade, apoiando-se na concepção bastante ultrapassada de uma neutralidade educativa (da escola, de seus currículos e da própria atividade docente). Faz parte da função social dos professores, enquanto intelectuais, reconhecer assumir que “as escolas não são lugares neutros e, conseqüentemente, os professores também não podem adotar uma postura neutra” (GIROUX, 1997, p.177)

A escola é a expressão da sociedade que temos. Por isso representa, através dos currículos e da forma como se organiza, os valores éticos, morais e os conhecimentos a serem ensinados para garantir a reprodução e perpetuação social – ainda que sejam cheios de desigualdades e preconceitos.

Esse pensamento é compartilhado por Pierre Bourdieu, ao expor que a cultura escolar, apesar de ser apresentada como neutra, legitima os interesses das classes dominantes, e por conseqüência, amplia as desigualdades sociais. Sobre isso o autor afirma que

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p.53 apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 29)

Nesse sentido o professor transmissivo alimenta esse sistema quando não se posiciona criticamente sobre as orientações curriculares e os impactos que elas produzem na vida dos alunos, além de não refletir sobre a responsabilidade e a importância de seu próprio trabalho.

Uma outra postura que pode ser assumida pelo professor é a crítico-reflexiva. O movimento educacional que apregoa o trabalho docente reflexivo emerge no final

do século XX através (principalmente) das contribuições de Donald Schön e John Dewey. Mesmo enfatizando alguns aspectos diferenciados em suas obras, a proposta de ambos convergiu em apontar o caminho que desse aos professores autonomia para exercer um papel ativo na construção de sentido, dos objetivos e dos meios pelo qual realizam seu trabalho.

O avançar dos anos e as mudanças políticas, econômicas, sociais e tecnológicas implicaram em ressignificações para o sentido de “professor reflexivo”, levantando muitas críticas a essa concepção. Zeichner (1993) aponta distorções que vêm sendo feitas sobre a ação de refletir, atribuída ao trabalho decente. Destaco aqui a manutenção do isolamento do professor, fazendo com que este desconsidere as variáveis externas à sala de aula, que direta ou indiretamente tocam tanto a vida do aluno quanto seu próprio trabalho.

Outra forma de isolamento é quanto a não coletivização das reflexões que o professor faz sobre seu próprio trabalho, que poderia beneficiar outros professores. O autor fala ainda sobre a insistência (dos programas de formação de professores, instituições escolares, currículos etc.) em manter o trabalho docente dentro da racionalidade técnica²⁰ (baseado no currículo cientificamente pensado, previsível e prescrito em busca de eficácia nos resultados educativos), omitindo do professor os reais objetivos de ensino.

De acordo com o autor, os usos distorcidos da concepção de reflexão do professor contribuem para a manipulação e o controle de suas atividades. Como alternativa, propõe que o ato de refletir não tenha fim em si mesmo, devendo buscar um objetivo mais amplo – a produção de saberes. Para isso Zeichner (1993) articula alguns elementos, que culmina no que chama de “tradições históricas da prática reflexiva²¹”.

A ‘tradição acadêmica’ atenta para as disciplinas e a busca torná-las compreensíveis aos alunos. A ‘tradição da eficiência social’ busca estratégias de ensino sugeridas pela investigação (pesquisa). A ‘tradição desenvolvimentista’ prioriza a prática de um ensino sensível aos interesses, necessidades, limitações e

²⁰ Para aprofundamento sobre o tema ler TYLER, Ralph. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1977.

²¹ O levantamento de informações sobre as “tradições históricas da prática reflexiva” é resultado do trabalho de análise do desenvolvimento curricular em escolas públicas dos Estados Unidos durante o século XX. Para saber mais consultar LISTON, Daniel Patrick; ZEICHNER, Kenneth M. Teacher education and the social conditions of schooling. New York: Routledge, 1991.

potencialidades dos alunos. Por fim, a ‘tradição da reconstrução social’ considera a mobilização de ações que atentem para a promoção da igualdade social.

A articulação dessas tradições apontadas por Zeichner (1993) enfatiza a necessidade do professor olhar para além da sala de aula, de modo a valorizar o potencial democrático e emancipatório de seu trabalho, ao considerar o contexto social no qual está inserido. Além disso, ‘olhar para fora’ também assume o sentido de “construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros” (p.26).

Para Giroux (1997) os professores devem assumir um papel de “intelectuais transformadores”, que implica em enxergar a escola e as orientações curriculares para além de uma visão simplesmente pedagógica. É preciso reconhecer o forte teor político que permeia esses elementos e “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p.177).

Tornar o pedagógico mais político significa lidar com as orientações curriculares sem tomá-las como uma verdade absoluta e incontestável. É ter a capacidade de fazer uma análise das informações ali contidas e entender quais objetivos estão sendo propostos tanto para o docente quanto para os alunos; é conseguir enxergar que esses documentos, apesar de possuírem um discurso de formar o aluno para o exercício da cidadania, são carregados de generalizações e exclusões que perpetuam muitas desigualdades existentes na sociedade.

Politizar o pedagógico exige do professor a ação da *reflexão*. Uma das definições que o dicionário Priberam dá ao verbo ‘refletir’ é “*mudar de direção; pensar com detenção e mais de uma vez*”. Considerando esta concepção, o professor reflexivo deve ter a capacidade de se deter sobre o objeto de seu trabalho e pensar sobre ele muitas vezes, ao ponto de ser capaz de mudar a direção de suas concepções, se assim julgar correto e/ou necessário.

Isso implica em assumir o desafio de desconstruir a falácia de neutralidade dos currículos e reconhecer a disputa que existe entre os distintos agentes sociais pelo espaço escolar (devido a sua capacidade de reprodução de modelos sociais e culturais).

O currículo se constitui na prática. Por isso é tão necessário que os professores se manifestem como profissionais capazes de refletir e lutar contra injustiças perpetuadas “de cima para baixo”, criando condições dentro de suas salas de aula para que os alunos tenham oportunidade de se tornar cidadãos que entendem e

refletem os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais nos quais estão inseridos. Isso se torna possível se considerarmos que

qualquer currículo formal é reescrito pelo professor, na medida em que ele reflete sobre sua prática docente. Assim o docente se configura como formulador do currículo vivido nas escolas e a separação entre desenvolvimento e implementação curricular tornam-se sem sentido. (LOPES; MACEDO, 2011, p.152)

Diante do exposto, é inegável a importância do professor enquanto responsável por interpretar as orientações, sendo o intermediário que adapta e transforma os programas oficiais em resultados práticos. O desafio desses profissionais, nesse sentido, se amplia, pois passam a ter que criar mecanismos próprios para pôr em prática tamanha gama de objetivos presentes nos programas de ensino, considerando as muitas variáveis presentes em seu ambiente de trabalho.

Tardif e Lessard (2019) mostram, através de pesquisas, que os professores geralmente tentam respeitar e cumprir o que é estabelecido por esses programas. Contudo, na prática, se deparam com a necessidade de transformá-los, interpretá-los e moldá-los de acordo com cada situação pedagógica. Nesse sentido, o uso da autonomia é essencial, ainda que ela se limite à sala de aula.

As orientações fomentam o planejamento diário das atividades dos professores, mas é na prática (junto aos alunos) que eles se adaptam, moldando-se às reais demandas e necessidades imediatas. Essas modificações são possíveis, em maior ou menor grau, de acordo com a experiência do professor – também vinculada ao grau de conhecimento que possuem dos programas curriculares. Essa experiência não é validada apenas pelo tempo de trabalho, mas também pela diversidade de saberes acumulados. Deste modo quanto mais experiente, mais flexível se torna o professor, e mais propenso a fazer adaptações nos programas (TARDIF; LESSARD, 2019).

O conhecimento do conteúdo presente nas orientações é de suma importância para que o professor consiga interpretá-lo e avaliar o que é, e o que não é essencial ao ensino. Esse poder analítico do professor pode tender para o trabalho que prioriza apenas os conteúdos disciplinares e os objetivos formativos voltados para a avaliação do aluno (característica do “professor transmissor”), ou pode caminhar para uma vertente mais crítico-reflexiva dos atores envolvidos no processo educativo.

A questão sobre as orientações curriculares é que elas “apontam para onde se deve chegar”, mas são os professores que decidem o melhor caminho para que isso

aconteça. Tardif e Lessard vinculam esse ‘poder’ do professor aos fenômenos da rotina e da improvisação, onde o primeiro consiste no trabalho diário e de certa forma repetitivo, e o segundo se relaciona com as ações realizadas de acordo com a situação (inesperada) que se apresenta.

Além disso os professores também precisam dispor de competências para lidar com as divergências de ordens contidas nas orientações curriculares. A principal que cabe aqui destacar é o fato de se orientar o professor a realizar um trabalho formativo do aluno que seja homogêneo (padronizado para que “todos os alunos tenham as mesmas condições de desenvolvimento”) e ao mesmo tempo individual (pois o aluno é um ser único, que tem seu tempo, sua maneira e seus interesses de aprendizagem).

Diante dessas questões, o professor é colocado na situação de operar entre as ‘orientações oficiais’ (o que está escrito) e as ‘orientações reais’ (o que é possível ser cumprido) dos currículos. Isso o obriga a exercer sua autonomia para decodificar, interpretar e atribuir sentido aos distintos significados dos programas. Tardif e Lessard (2019) afirmam que os currículos, de certo modo, induzem os professores a cometerem “desvios” para conseguir alcançar os objetivos propostos.

É importante ressaltar que apesar das orientações curriculares demandarem o uso da autonomia do professor, ela também cerceia seu trabalho ao estabelecer sistemas avaliativos dos quais os professores devem dar conta de preparar os alunos. Desta forma a autonomia e a experiência docente se aplicam ao cumprimento dos objetivos essenciais que serão mensurados pelas avaliações.

Em relação à experiência, ela é fruto da aprendizagem gradativa que se dá nas situações rotineiras que acontecem na prática. Deste modo podemos considerar o dia-a-dia da sala de aula como ‘qualificante’, na medida em que permite ao professor produzir e adquirir ao mesmo tempo novos saberes – os saberes experienciais.

Tardif (2019, p.48) define os saberes experienciais como

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem nos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias.

Esses saberes oriundos da prática se fazem necessários para suprir algumas carências deixadas pela formação acadêmica, que não consegue preparar plenamente os professores para lidar com as demandas reais da profissão – tão complexas e dinâmicas. Eles servem também para amparar os docentes frente ao

isolamento de sua ação na sala de aula, o que faz com que tenham que construir seus próprios saberes a partir das experiências.

O saber experiencial é fruto de múltiplas interações presentes na atuação dos professores, que nem sempre são passíveis de definições teorizadas e acabadas. Lidar com essas situações é formador, pois permite ao professor desenvolver uma rotina produtora de estilos de ensino, que molda a “personalidade profissional” e o seu “saber-fazer” pessoal.

Apesar do trabalho do professor na sala de aula possuir um teor de solidão, essa condição é rompida se considerarmos as interações feitas com os alunos. Estes dão o caráter humano ao trabalho do professor, estimulam a mobilização dos saberes, o poder de decisão e interpretação docente sobre as situações cotidianas. Tardif (2019) afirma que os saberes experienciais oferecem certezas relativas sobre o trabalho, empregadas para tornar a prática possível.

Os saberes experienciais são constituídos a partir das relações que os professores desenvolvem com outros atores em sua prática (alunos, coordenadores, pais, diretores), da submissão do trabalho às normas (orientações curriculares) e da prática de ações pedagógicas diversificadas. Tardif (2019) classifica esses elementos como ‘objetos-condições’, definindo-os como responsáveis por possibilitar a prática docente. Sobre eles o autor ressalta que implicam em um “choque de realidade” entre o que se aprende na formação universitária e o que os professores precisam saber na prática, principalmente no início da carreira – o que exige uma aprendizagem rápida sobre as situações cotidianas.

Mesmo emergindo das ações cotidianas, os saberes experienciais não se consistem apenas no aprendizado sobre questões práticas. Eles são o somatório de outros saberes acumulados pelo professor (da formação, dos currículos, das disciplinas e das vivências escolares anteriores), e não apenas isso, eles dão um novo sentido, fazem uma nova leitura, validando esses outros saberes a partir das necessidades impostas pela prática em sala de aula. Nas palavras de Tardif (2019, p.53)

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Por fim, ressalto a importância de uma mobilização docente em prol da validação dos saberes experienciais, a priori individuais. Para Gauthier (2013) esses

saberes, apesar de bastante enriquecedores, acabam ficando confinados em sala de aula, limitados a jurisprudência do professor, reduzidos ao empirismo. O autor defende que estes saberes deveriam ser validados cientificamente para que ultrapassassem a fronteira da sala de aula e se tornassem um saber formalizado (legitimado pelas pesquisas) e formador - o saber da ação pedagógica.

Outro caminho, apontado por Tardif (2019), é que haja partilhamento e sistematização de saberes entre professores. Isso enriqueceria o trabalho docente, a partir das interações de estratégias, materiais produzidos, modos de fazer as ações diárias que têm sido praticadas em diferentes contextos com os alunos. Tal ação contribuiria para a formação mais realista de novos docentes, além de enriquecer o trabalho já realizado pelos antigos. Para Tardif (2019, p.52),

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Essa sistematização não significa uma compilação aleatória dos saberes, mas sim a criação de um repertório de conhecimentos compartilháveis entre docentes, úteis à formação e a prática, que envolve a auto reflexão sobre o trabalho realizado e a criticidade sobre a própria ação.

Em virtude dos fatos mencionados, podemos concluir que o trabalho docente é bastante complexo, pois está submetido às constantes transformações e variações pelas quais passam a escola, que é seu ambiente de sua ação. Diante disso, os professores precisam estar aptos a lidar com a imprevisibilidade cotidiana de sua função, o que lhes exige múltiplas capacidades e a mobilização de saberes.

Esse dinamismo impacta a função social do professor, que vem sendo estimulado a diversificar a forma como executa o seu trabalho. Tendo como objeto de sua ação 'o humano' (a formação humana), a função do professor deve estar voltada para construção e/ou transformação social, promovendo uma formação que dote os alunos de capacidades de refletir e agir de acordo com princípios éticos e transformadores.

Para que isso ocorra algumas questões devem ser superadas, como o descompasso entre a formação e a prática, a falta de reflexão sobre a ação e o isolamento dos saberes experienciais do professor – constantemente restritos à sala de aula. As alternativas encontradas apontam para caminhos que integrem e

contextualizem os professores a essas transformações sociais que impactam a escola.

Uma das alternativas é a realização do trabalho a partir da mobilização de competências, no qual o professor deve estar apto a contextualizar suas atividades com as demandas reais que emergem da sociedade e das necessidades formativas dos alunos. Tal postura pedagógica requer reflexão sobre a prática, implicando na construção de novos saberes.

Essa produção de saberes, apesar de possuir fontes diversas, é uma construção própria do professor, que precisa adaptá-los às situações inesperadas que acontecem na sala de aula. Para efeito desta pesquisa, foram destacados três saberes específicos, e ao mesmo tempo complementares, oriundos da formação, das orientações curriculares e da experiência do professor.

Os saberes formativos, embora sejam de suma importância - pois compartilham de conhecimentos cientificamente sistematizados sobre o ato pedagógico - ainda estão visivelmente afastados da prática. Isso demanda uma série de reformulações que considerem as reais necessidades (contemporâneas) dos professores, assim como a validação dos saberes produzidos por eles.

Os saberes curriculares são produzidos a partir do manuseio das orientações curriculares (ou programas de ensino). Estas norteiam o trabalho do professor, a medida em que apontam quais objetivos devem ser alcançados na ação pedagógica. A problemática observada é quanto a contrariedade das propostas contidas nestes documentos, permeados por ideologias, que demandam do professor habilidade e autonomia para gerir interesses múltiplos.

A mediação das propostas contidas nas orientações curriculares para os alunos coloca o professor entre a postura de realizar uma *pseudo* 'transmissão neutra' em oposição a fazer uma 'interpretação crítico-reflexiva' dos conteúdos dos programas. Essa criticidade está vinculada ao saber produzido a partir da experiência do professor, que resulta da acumulação de outros saberes adquiridos ao longo de diferentes vivências.

O saber experiencial, concebido como fruto da rotina de trabalho, pode ser comparado metaforicamente como uma "linha de costura", que une elementos capazes suprir as falhas formativas e simultaneamente as divergentes e diversas imposições curriculares. Ainda que em sua maioria não sejam cientificamente

reconhecidos, muitos desses saberes são incorporados à prática dos professores como ferramenta principal para lidar com as demandas diárias do contexto escolar.

Portanto, entendemos que o trabalho do professor exige a mobilização de muitas habilidades e competências, tanto para alcançar objetivos propostos pelos documentos oficiais quanto para construir uma identidade profissional, caracterizada pela legitimação de saberes próprios - os saberes docentes.

5. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

A educação é uma das esferas mais importantes da vida social, pois ela é a responsável pela formação dos indivíduos que compõem uma sociedade. Sua estrutura, contudo, é bastante complexa, pois implica na criação de políticas públicas que a organize e investimentos que a faça funcionar. Um dos pilares fundamentais da educação, especialmente quando se trata da educação escolar, é a figura do professor. Ele é o ator responsável por interpretar, intermediar e implementar os planos educacionais elaborados de fora para dentro da escola, conectando os objetivos traçados ao público-alvo, que são os alunos.

É sobre a figura do professor que essa pesquisa se dedicou a estudar, buscando compreender como ele realiza seu trabalho, sendo este permeado por distintas variáveis que influenciam o desenvolvimento e os resultados das atividades pedagógicas praticadas. O fato de trabalhar sobre o objeto humano torna o trabalho ainda mais sujeito ao ‘inesperado’, intrínseco ao dia-a-dia na sala de aula. Embora orientado por diretrizes prescritas, o professor não tem garantias de que tudo sairá conforme o planejado.

Devido a amplitude de instrumentos existentes no meio educacional, decidimos por construir esse trabalho elegendo e articulando três deles: as orientações curriculares, a disciplina curricular e o modo como o professor as operacionaliza. O primeiro se refere a BNCC, atual documento normatizador dos currículos no Brasil. O segundo está associado a disciplina de Geografia, componente curricular dotado de conceitos e metodologia própria. O terceiro são os saberes docentes, concebidos como instrumentos mobilizados pelos professores para o exercício pedagógico.

A discussão teórica proposta discorreu sobre cada um desses elementos, apontando suas potencialidades, limites e articulações possíveis, a fim de buscar verificar se é possível que a mobilização dos saberes docentes possa ajudar o professor a desenvolver competências propostas à disciplina de Geografia.

Como resposta provisória a esta questão partimos da hipótese de que os distintos saberes docentes (da formação acadêmica, das experiências, dos currículos, da ação pedagógica) convergem, de forma intencional ou não, para que sejam desenvolvidas nos alunos as competências atribuídas a disciplina de Geografia. Para verificar se a hipótese é verdadeira ou não, além da discussão teórica foi feita uma

pesquisa com professores que lecionam a disciplina de Geografia na Educação Básica.

A pesquisa buscou saber sobre o grau de conhecimento que os professores de Geografia possuem sobre a Base Nacional Comum Curricular. Partimos do pressuposto que conhecer esse documento é ter ciência dos objetivos formativos, das propostas de trabalho e dos conteúdos de ensino estabelecidos, especialmente voltados a essa disciplina em questão.

Cabe lembrar que, conforme já apresentado, os objetivos formativos impostos pela BNCC são a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. A proposta pedagógica central é operacionalizada para formar o aluno a partir do desenvolvimento de competências, exploradas através dos conteúdos de ensino.

Saber o grau de conhecimento dos docentes sobre as orientações da BNCC foi essencial para que analisássemos a forma como os professores interagem com essas propostas no planejamento e execução de suas atividades diárias com os alunos. Tais informações associadas a discussão teórica feita e a análise documental da própria BNCC possibilitou algumas reflexões, que veremos a seguir.

5.1 Metodologia aplicada à pesquisa

A fim de verificarmos a hipótese proposta neste trabalho foi elaborado um questionário, com perguntas direcionadas a investigar sobre o conhecimento que os professores de Geografia têm da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas propostas de trabalho.

A seleção de professores aptos a participarem da pesquisa obedeceu a alguns critérios. Os respondentes (homens ou mulheres) deveriam ser formados em geografia, estar em exercício da função como regente de turma, atuantes na educação básica, nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), da rede pública e/ou privada de ensino, localizadas dentro do Estado do Rio de Janeiro.

Os professores participantes deveriam dispor de algum meio tecnológico de comunicação (e-mail, aplicativo *WhatsApp* ou rede social) que pudesse servir de ferramenta para responder as perguntas do questionário, enviado através de um link de acesso ao *Google Forms* – uma plataforma virtual gratuita especializada na criação de pesquisas qualitativas e quantitativas – que nos deu maior flexibilidade e rapidez

no envio do formulário aos entrevistados, assim como a coleta e sistematização dos dados.

A divulgação do link do questionário se deu por meio de páginas de professores de Geografia no Facebook, grupos de professores no *WhatsApp* e e-mails destes profissionais disponibilizados em listas de contatos do Google. O link enviado foi acompanhado de um pequeno texto informativo estipulando os critérios de participação e convidando os docentes a responderem as questões.

Ao decidir por participar da pesquisa os professores tiveram que informar nome e e-mail para conseguir iniciar o questionário. Isso serviu como termo de aceite e como forma de validar a participação de cada respondente. A pesquisa pôde ser respondida por meio do uso de smartphone, computador, notebook ou tablet com acesso à internet, bastando clicar no link recebido. Isso facilitou a participação dos professores.

O questionário foi estruturado com um texto curto (que buscou explicitar o propósito da pesquisa aos professores) seguido por doze perguntas, sendo onze de múltipla escolha e uma discursiva. A quantidade de alternativas às respostas variou de acordo com o interesse de cada pergunta. Os enunciados foram elaborados com frases curtas e objetivas, buscando deixar as questões claras ao entendimento dos respondentes.

O fato de os critérios de seleção dos sujeitos terem sido enviados junto ao link de acesso ao questionário contribuiu para que os professores que não estavam dentro do perfil, pudessem facilmente desconsiderar o convite de participar. Deste modo tivemos o total de vinte e quatro professores que estavam aptos e se interessaram em contribuir com nosso trabalho.

Apesar da população de professores de Geografia ser muito grande, consideramos o número de vinte e quatro participantes satisfatório para fornecer os dados necessários, pois tal amostra possibilitou a realização de um trabalho de qualidade dentro do tempo e dos recursos disponibilizados, além de nos permitir analisar criteriosamente as informações obtidas.

A fim de justificar a escolha do questionário como instrumento de coleta de dados dessa pesquisa, estabelecemos três critérios que foram levados em consideração: sua aplicabilidade, a abrangência das informações que podem ser coletadas e as possibilidades de tratamento dos dados.

Quanto a aplicabilidade, foram elaboradas questões fechadas (objetivas), algumas com múltiplas opções de respostas, que poderiam ser marcadas

simultaneamente. Tal condição possibilitou uma exploração mais aprofundada do assunto, a medida em que a combinação de respostas apontou para novas informações. A única questão discursiva se referia a identificação do local (estado/cidade) em que os respondentes atuam. Esse formato favoreceu a tabulação e análise das respostas.

A abrangência das informações se refere ao motivo para o qual o questionário foi aplicado – verificar os conhecimentos que os professores de Geografia têm sobre a BNCC. Neste sentido, como se trata de um documento amplo, as questões enfocaram assuntos referentes a metodologia de trabalho proposta por ele, além de assuntos referentes a disciplina de Geografia, seus temas e competências.

Os dados coletados na pesquisa, embora obtidos através de questionário com perguntas fechadas, receberam abordagem qualitativa pois foram tratados de forma analítica, buscando descrever a complexidade do trabalho do professor e a interação das variáveis com as quais ele lida - as orientações curriculares, as imprevisibilidades cotidianas e os saberes que mobilizam.

Neste sentido foi feita a descrição detalhada das respostas, examinadas a partir de critérios levantados pela análise documental da BNCC, com ênfase na orientação do trabalho por competências e quais dessas foram estabelecidas para a disciplina de Geografia, e da pesquisa bibliográfica, com destaque para as contribuições teóricas de Gauthier (2013) e Tardif e Lessard (2019) e suas discussões teóricas sobre saberes docentes.

A descrição dos dados possibilitou a caracterização das atividades dos professores em seu cotidiano, tais como o conhecimento da BNCC, o grau das interações que realizam com o documento e os elementos que priorizam no exercício de suas atividades. Tais elucidaciones de modo algum têm o intuito de generalizar as ações de toda a população dos professores de Geografia. Pelo contrário, a intenção é que elas sirvam de fomento para pensar como se dá trabalho docente e suas relações com a Base em distintos contextos.

5.2 Análise dos dados da pesquisa

O questionário²² foi aplicado a professores de Geografia que possuem distintos tempos de experiência, já tendo vivido algumas importantes transições no campo da educação, dentre as quais, a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Na amostra pesquisada 41,7% dos professores estão na carreira entre 1 e 5 anos; 20,8% entre 6 e 10 anos, 12,5% entre 11 e 15 anos e 25% possuem mais de 15 anos de magistério.

A primeira pergunta buscou saber se os professores já tiveram algum tipo de contato com as orientações para a disciplina de Geografia propostos na BNCC. Tendo este documento como o norteador oficial da educação, dos sistemas escolares e da ação docente, é de fundamental importância que o professor conheça os objetivos formativos, as propostas de trabalho e os conteúdos disciplinares da matéria que leciona. A partir dessas informações que o trabalho é organizado e planejado, transformando-se em algo convertido ao entendimento dos alunos.

As opções de respostas tinham como base o 'sim' e 'não'. À opção 'sim' foram adicionadas variáveis que mediram o grau de conhecimento que os professores possuem sobre as orientações para Geografia na Base. Ainda que as respostas positivas tenham se dividido entre os níveis 'superficial', 'parcial' e 'aprofundado', elas foram a maioria entre os professores, representando 91,7% dos respondentes.

Dentro deste percentual, a maior parte dos docentes afirmaram possuir conhecimento parcial sobre as orientações (45,8%), e a menor parte afirmou possuir conhecimento total das orientações para a Geografia na BNCC. Ainda que numa proporção não muito expressiva dentro da amostra trabalhada, apenas 8,3% dos professores admitiram que não tiveram contato com as propostas da BNCC para a Geografia.

Tais informações nos permitem perceber que embora a maior parte dos docentes possuam alguma noção sobre as orientações curriculares dadas à disciplina que lecionam, esse conhecimento é superficial. Nesse sentido cabe lembrar que a BNCC entrou em vigor recentemente, no ano de 2018. Com isso muitos professores ainda orientam suas ações pautados no documento anterior – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Além desse fato, os livros didáticos oferecidos à rede pública que estiveram em vigência (vida útil) até o final do ano de 2019 também estavam baseados nas orientações dos PCNs.

²² Este encontra-se disponibilizado na seção dos apêndices deste trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi um conjunto de documentos normativos criados para definir os objetivos da educação básica brasileira, homologado na década de 1990 (especificamente nos anos de 1997-1998 para o ensino fundamental).

O contexto de criação de tais documentos foi alinhar a educação brasileira às novas exigências internacionais ditadas por instituições financeiras (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI), que condicionavam seus empréstimos a países de economia menos desenvolvidas, os submetendo ao cumprimento de alguma exigências, dentre elas, medidas relacionadas à educação.

Nesse sentido as políticas educacionais brasileiras passaram a se alinhar aos objetivos internacionais, formuladores de “políticas uniformes universais”, que não consideravam as diferenças nacionais e locais. Essas políticas submeteram os fins formativos aos interesses empresariais (o que explica o aumento do número de ‘fundações’ interessadas em “contribuir” com a educação), especialmente na fixação de metas voltadas à preparação para o trabalho (CORDIOLLI, 2011).

Em termos de propósitos formativos, tanto o PCN quanto a BNCC, apesar de terem sido elaborados em décadas diferentes, nasceram no contexto das intervenções neoliberais na educação. Entendendo o impacto formativo da escola, esse modelo econômico buscou se apropriar desse espaço, usando-o como ferramenta estratégica para a difusão e reprodução de seus ideais. De acordo com Marrach (2000) os principais interesses da economia neoliberal na escola é reforçar o ideal dominante e focar a formação para o trabalho.

Sobre o primeiro apontamento, o ideal dominante está relacionado a “formação de cidadãos” alinhados a uma nova ordem social, que se impõe sobre a constituição do sujeito, suas relações de trabalho e a reprodução social – o que implica numa ressignificação da concepção de cidadania.

O segundo aspecto vincula a educação a formação que atenda às necessidades do mercado por força de trabalho capaz de se moldar as novas demandas (que paradoxalmente requerem qualificação profissional e ao mesmo tempo uma submissão do trabalhador à precarização das condições de trabalho).

Além da semelhança apontada nos propósitos formativos dos documentos em questão, observamos que a disciplina de geografia também é marcada por aspectos em comum (para além dos conteúdos): ela está inserida numa proposta

interdisciplinar no documento vigente (BNCC) assim como esteve submetida a uma transversalidade no PCN.

Na prática isso significa que ambos os documentos enxergam a geografia como uma disciplina que possui ferramentas para dialogar com outras disciplinas e com outras temáticas de relevância social, tais como “ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo” (BRASIL, 1998, p. 65) proposto pelo PCN, e direitos humanos, meio ambiente e valores sociais (BRASIL, 2018) propostos pela BNCC.

Em relação aos objetivos específicos atribuídos à geografia, o PCN os propõe a partir de conhecimentos referente a conceitos, procedimentos e atitudes com vistas a tornar os alunos capazes de operar os objetivos gerais da área, voltados para a leitura, interpretação e intervenção de situações que se manifestam no espaço geográfico. Nesse quesito, este documento é mais detalhista quanto aos conceitos, conteúdos, critérios de avaliação e as orientações didáticas aos professores.

Na forma como a BNCC organiza a disciplina de Geografia, esta é apresentada dentro da área de Ciências Humanas, da qual também faz parte a disciplina de história. Nessa proposta interdisciplinar os conceitos chaves de ambas são trabalhados como complementares. Os conteúdos são usados como ferramentas a serviço do foco pedagógico da Base, que é o trabalho por competências.

Neste modelo é exigido do aluno que ele tenha a capacidade de dominar conceitos e fazer generalizações que se apliquem a compreensão da realidade e a resolução de problemas. Não há muito detalhamento quanto aos conteúdos a serem trabalhados, pois essa preocupação foi deslocada para as habilidades que precisam ser desenvolvidas nos alunos.

Diante do exposto podemos concluir que mesmo que a maior parte dos professores já tenham tido acesso às propostas da BNCC para a disciplina de Geografia, esse conhecimento não é aprofundado, o que requer a necessidade de se investir em iniciativas que estimulem os docentes a conhecerem o documento que norteia suas ações pedagógicas, e mais do que isso, que estes profissionais sejam capazes de refletir sobre o teor das ideias e objetivos contidos nele.

A segunda pergunta quis saber se os professores já colocaram em prática as orientações da BNCC para a Geografia. As opções de respostas eram ‘sim’ e ‘não’. A resposta ‘sim’ teve duas variáveis: ‘completamente’ e ‘parcialmente’. Mais da metade dos professores (62,5%) responderam que já praticaram as orientações em questão,

sendo que a maior parte (50,3%) foi de modo parcial. Outro grupo de professores (37,5%) afirmaram que não colocaram as orientações em prática.

Isso nos permite fazer três constatações. A primeira é que o fato de já ter tido contato com as orientações da BNCC não implica no cumprimento/execução das propostas desse documento em sala de aula. A segunda pode ser interpretada como um reforço ao debate teórico que foi feito, no qual se afirmou que os docentes costumam selecionar e/ou adaptar os conteúdos que julgam mais relevantes para abordarem nas aulas. Tardif e Lessard (2019, p.208) consolidam essa ideia ao afirmar que

Um programa, por mais preciso que seja, é sempre apenas um programa, ou seja, um projeto; sempre haverá uma distância entre o programa e sua realização concreta em classe, as diferenças entre os alunos, os recursos disponíveis, o tempo que passa... Os professores, queiram ou não, são obrigados a interpretar os programas e adaptá-los continuamente às situações cotidianas.

Essas seleções e adaptações que são feitas nas propostas dos programas podem, num certo grau, distorcer ou 'boicotar' sua implementação. Nas palavras de Cordioli (2011, p.33)

As proposições governamentais podem ser boicotadas ou distorcidas em diversas de suas instâncias, sendo que algumas nunca chegam a ser implementadas, e outras o são em formas distorcidas em relação à visão original. As escolas [e os professores] também são sujeitos ativos nesse processo, já que pensam, elaboram, organizam formas de resistências e, às vezes, assumem posturas de insubordinação, implementando o que entendem ser o melhor.

A postura apontada pelo autor alimenta a terceira constatação, que se refere a autonomia do trabalho do professor quanto ao exercício de sua atividade de pensar e planejar as ações que serão desenvolvidas com os alunos. Essa autonomia está associada a experiência do professor e a sua capacidade de mobilizar diferentes saberes que o habilita a se apropriar e transformar os programas de acordo com as necessidades, os recursos, o perfil dos alunos, suas preferências pessoais etc.

A questão seguinte a ser analisada buscou saber se os professores julgam que as propostas da BNCC para a Geografia os ajudam em suas práticas pedagógicas (entendidas aqui como ações referentes a escolha de conteúdos, metodologia de ensino, avaliação etc.). As opções resposta e seus respectivos resultados se distribuíram da seguinte maneira: 'sim' (28,8%), 'não' (16,7%), 'ajudam de forma limitada' (37,5%) e 'não sei responder' (25,0%).

Para este questionamento a maior parte dos professores apontou que a BNCC os ajuda em suas práticas pedagógicas, ainda que seja de forma limitada. Outra parte dos professores julgaram que não, ou não souberam responder. Para entender melhor este resultado, foi feita uma pesquisa no texto da Base, buscando verificar se existe no documento alguma orientação de caráter pedagógico/procedimental sobre como os objetivos e conteúdos podem ser operacionalizados pelo professor.

A busca foi feita pela pesquisa das palavras-chave “prática pedagógica” e “ação pedagógica”. A primeira aparece uma única vez no documento, sem qualquer vínculo com algum tipo de orientação. A segunda palavra-chave aparece três vezes em todo o documento, se referindo apenas ao enfoque que deve ser dado especificamente para a alfabetização na educação infantil. Além dessa busca, foram lidas as partes comuns do documento, que se referem à sua apresentação, a fundamentação legal, as propostas de implementação, a organização do documento, os fundamentos pedagógicos, a parte destinada as Ciências Humanas e a Geografia.

Nenhuma das partes pesquisadas apresentou qualquer orientação quanto a prática pedagógica do professor. O enfoque dado em todo o material gira em torno dos objetivos formativos aplicáveis ao aluno, do enfoque do modelo de trabalho baseado na Pedagogia das Competências e nos conteúdos disciplinares que devem ser ministrados. O que encontramos em termos de amparo ao professor foram promessas de ações paralelas que devem ser feitas pelo governo junto a implementação da Base, visando oferecer formação inicial e continuada, assim como a elaboração de materiais de orientação pedagógica aos docentes.

O professor é colocado como protagonista da implementação das novas diretrizes educacionais, sendo responsável por transformar, autonomamente, ordens em práticas. Isso porque o documento se limita a reunir objetivos formativos, competências a serem desenvolvidas e conteúdos a serem ministrados, sem ao menos instruir como estes devem ser operacionalizados.

Tal situação nos permite fazer dois apontamentos, que vem recebendo elogios e críticas tanto de professores quanto da comunidade acadêmica que pesquisa sobre Educação. São eles: a falta de orientação específica para a realização das propostas, e a possibilidade de o professor exercer um trabalho autônomo.

Acreditamos que esses apontamentos são complementares, pois as informações disponíveis na Base servem como um “repertório de conhecimentos” que devem ser utilizados como um aporte na ação pedagógica. Esta, por sua vez, deve

ser construída a partir dos saberes acumulados pelos professores ao longo de sua formação, do trato com o currículo, das experiências de trabalho, dentre outros tipos de conhecimentos que possuem. De acordo com Tardif e Lessard (2019, p.225)

A autonomia em relação ao currículo oficial não deriva tanto das características pessoais dos professores, mas sim de suas condições de trabalho curricular: se existe autonomia aí, ela é, antes de tudo, induzida pelo currículo; trata-se, portanto, de uma autonomia profissional, que todo professor precisa aprender a desenvolver.

Diante dessas considerações, podemos concluir que a ausência de orientação da BNCC sobre a prática pedagógica induz uma ação mais autônoma do professor no exercício docente, especialmente na leitura, interpretação e atribuição de sentido – elementos que precisam ser mobilizados para que o professor possa lidar com o currículo que norteia (oficialmente) seu trabalho. Talvez essa possa ser uma das razões que explique a divergência de opiniões dos professores em resposta ao questionamento feito.

As duas próximas questões têm associação entre si. Uma buscou saber se os professores já fizeram algum curso ou participaram de algum evento voltados para o estudo da BNCC. A outra perguntou se alguma vez os docentes fizeram leituras de textos e/ou artigos que tivesse a Base como tema.

Quanto ao primeiro questionamento 58,1% disseram já ter participado de algum evento voltado ao estudo da Base, considerando os diferentes modos como foram ofertados - por editoras, cursos de graduação, pós-graduação, extensão e eventos na área de educação. Outra parte dos professores (45,8%) disseram nunca ter participado de eventos voltados a este fim. Em relação a segunda pergunta 73,9% dos professores disseram já ter feito algum tipo de leitura de textos ou artigos que tratam sobre a BNCC, enquanto 26,1% disseram nunca terem lido nada do tipo.

Os dados nos permitem verificar que embora quase a metade dos professores não tenham participado de qualquer atividade (in)formativa em relação a Base, uma grande maioria buscou a leitura de textos sobre o tema. Isso revela um movimento na direção de procurar conhecer sobre o assunto, e ao mesmo tempo evidencia a necessidade de que haja políticas públicas voltadas a formação continuada de professores. Estes, enquanto peças-chave na implementação das propostas da Base na formação dos alunos, devem conhecer bem o documento, pois é ele que aponta aonde se deve chegar.

Por esta razão é de fundamental importância que seja oferecido aos docentes formação continuada, assim como condições de acesso a esse tipo de programa. Essas políticas, entretanto, não devem limitar-se a explorar assuntos referentes apenas a BNCC e suas propostas. Elas precisam tratar de questões efetivamente pertinentes a prática docente, considerando conflitos e dilemas profissionais presentes em seu cotidiano.

Algumas instituições de ensino que oferecem pós-graduação, cursos de extensão e organizam congressos sobre educação tem sido importantes espaços de discussão e reflexão sobre as propostas curriculares e formativas da BNCC. A necessidade de formação continuada é latente, pois a reforma educacional impõe que o professor execute um novo modelo de trabalho, alinhado as demandas do capital (a pedagogia das competências é um exemplo disso).

As novas exigências que se impõem ao trabalho docente na maioria dos casos ainda destoam da formação oferecida em muitos cursos universitários de formação de professores e licenciaturas associadas a cadeiras disciplinares específicas (TARDIF, 2019). Esses espaços deveriam ser (alguns já tem sido) utilizados para que os professores atuantes e em formação troquem experiências profissionais, considerando que é a partir das práticas cotidianas que eles constroem conhecimentos, formas de abordar, interpretar, interagir e dar sentido ao que está prescrito nos currículos.

Outro questionamento feito aos professores buscou identificar quais competências propostas pela BNCC à disciplina de Geografia costumam ser priorizadas em suas aulas. Havia nove opções de resposta, sendo permitido marcar várias alternativas simultaneamente. As opções se referiram as palavras-chave que representam competências específicas de Geografia para o ensino fundamental.

As competências mais assinaladas foram as relacionadas ao ensino de Conhecimentos Geográficos (50%), Conexões entre diferentes temas (45,8%), Capacidade de argumentação com base em informações geográficas (41,7%), Autonomia e senso crítico (37,5%) e Pensamento espacial (33,3%). Os temas referentes a 'Procedimentos de investigação' e 'Proceder com consciência e ética em benefício pessoal e coletivo' foram os menos escolhidos pelos professores. Houve casos de docentes que assinalaram todas as alternativas (16,7%), sinalizando que em suas aulas eles buscam tratar de todas as competências propostas pela BNCC. A

menor parte dos docentes (8,3%) disseram não trabalhar com nenhuma das alternativas expostas.

Toda proposta de trabalho da BNCC é fundamentada na pedagogia das competências, sendo cada área e disciplina alinhadas ao mesmo propósito formativo. A ênfase é dada ao que o aluno deve ser capaz de 'saber' e 'saber-fazer', ou seja, aplicar os conhecimentos desenvolvidos ao longo de sua formação. No caso da Geografia as propostas se baseiam no trabalho a partir do uso de ferramentas específicas da ciência geográfica (informações, pensamento, conceitos e conhecimentos geográficos).

Nesse sentido a BNCC organiza os conteúdos em unidades temáticas fixas para todo o ensino fundamental (anos iniciais e finais). Deste modo, os alunos do 1º ano ao 9º ano desta etapa de escolarização têm como base as mesmas unidades - 'O sujeito e seu lugar no mundo', 'Conexões e escalas', 'Mundo do trabalho', 'Formas de representação do pensamento espacial' e 'Natureza, ambiente e qualidade de vida' - para desenvolver múltiplas habilidades e as competências previamente estabelecidas.

Embora os objetos de conhecimento (conteúdos) e a abordagem variem de acordo com cada ano, as ferramentas geográficas apontadas pela Base fundamentam-se nos conceitos-chave da Geografia (Espaço Geográfico, Lugar, Paisagem, Território e Região) e nos princípios do Raciocínio Geográfico, empregados para "representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza" (BRASIL, 2018, p.358).

Neste sentido, chama a atenção a ênfase dada às competências que habitualmente já estão presentes na abordagem de alguns conteúdos. O próprio ensino dos conceitos e categorias da Geografia requer a mobilização de informações e conhecimentos geográficos do aluno acumulados ao longo de suas experiências escolares e de vida. Isso pode ser uma justificativa às competências priorizadas pelos professores no desenvolvimento de suas atividades.

Outro ponto que pode ser destacado é a pouca atenção dada às competências que tratam sobre procedimentos de investigação e ações relacionadas ao desenvolvimento de consciência coletiva, pois interpretar e representar o mundo passa pelos processos de buscar compreender como a sociedade interage entre si e com o meio. Este tipo de competência requer o rompimento com o 'ensino transmissivo', impondo ao professor o desafio de instrumentalizar o aluno a buscar novas formas de construir conhecimento.

Para esta finalidade é fundamental que seja dada a devida importância aos procedimentos de investigação que corrobore para que o aluno entenda, reflita e haja sobre o espaço geográfico, propondo alternativas às questões que se manifestam no mundo natural, social, econômico e político. Esse percurso demanda do professor novas estratégias de trabalho que destaquem principalmente a autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem.

Diante dos caminhos apontados, é possível perceber que as escolhas feitas pelos professores quanto a priorizar o trabalho com algumas competências ao invés de outras passa fundamentalmente pela autonomia de cada um, pelos saberes acumulados e pelo tipo de ensino que deseja desenvolver com os alunos.

Tal fato faz com que os instrumentos de trabalho dos professores (as ferramentas geográficas) sejam modelados, modificados e/ou adaptados de acordo com cada situação vivida. Tardif e Lessard (2019) relacionam estas habilidades à experiência docente, que os faz não seguir totalmente as orientações curriculares, considerando apenas os objetivos que julgam ser relevantes ao ensino.

Os professores também foram perguntados se costumam preparar suas aulas. Caso a resposta fosse positiva, eles deveriam informar quais aspectos costumam dar mais atenção no planejamento de suas atividades. Estes aspectos foram pré-estabelecidos, sendo possível marcar múltiplas alternativas. Dentre os respondentes 95,8% dos docentes tem o hábito de preparar suas aulas, e apenas 4,2% revelou não realizar este trabalho.

O ato de preparar as atividades é uma forma de manter algum vínculo com as propostas curriculares, ainda que estas sejam modificadas. O planejamento do que será ensinado dá ao professor a possibilidade de refletir sobre aspectos que compõem a realização do seu trabalho, como a particularidade de seu público-alvo (os alunos), os conteúdos e conceitos que devem ser ensinados, as atividades que serão desenvolvidas, os recursos que serão utilizados etc. Ainda que este planejamento seja flexível – dada a imprevisibilidade do trabalho em sala de aula – ele norteia e autonomiza o trabalho do professor.

No preparo de suas aulas a maior parte dos professores assinalaram quatro aspectos com os quais mais se preocupam: os conteúdos que devem ser ministrados (66,7%), os conceitos que devem ser desenvolvidos (45,8%), as ferramentas didáticas que serão utilizadas na abordagem do assunto (41,7%) e as competências que serão desenvolvidas nos alunos (33,3%).

Podemos observar que no preparo de suas atividades os professores dão mais atenção aos conteúdos disciplinares. Isso revela que o enfoque dos professores não está relacionado apenas a trabalhar elementos que formem os alunos capazes de saber-fazer alguma coisa. Priorizar conteúdos a frente de desenvolver competências remete a ideia de uma formação mais completa, que leve em conta oferecer ao aluno a socialização dos conhecimentos construídos historicamente pelos homens em seu processo de desenvolvimento.

Tal perspectiva retoma a concepção da pedagogia histórico-crítica, proposta em vários trabalhos de Demerval Saviani, que entende a escola como espaço de disputa de distintos interesses sociais, e que vem sendo dominada por interesses capitalistas (classes dominantes). Diante de tal fato, o autor defende a ideia de que a escola [o professor] deve proporcionar aos alunos a apropriação dos conhecimentos, dos saberes sistematizados e da cultura erudita produzidos pelo homem ao longo da história. Tal proposta tem como finalidade a socialização dos conhecimentos para todos, e não apenas para as classes dominantes. Nas palavras de Santos (2018, p.47)

A pedagogia histórico-crítica defende a escola como espaço da educação formal em sua especificidade, que é a prática do ensino dos produtos do saber científico em suas formas mais desenvolvidas, dos conhecimentos historicamente sistematizados por meio dos quais ocorrerá a humanização dos indivíduos com o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

O professor nesse sentido, entendendo a importância dos conteúdos como “patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido” (SAVIANI, 2011), deve tomá-los como elemento central no processo educativo, assumindo o papel de garantir aos alunos seu ensino. Uma boa elucidação que trata da importância dos conteúdos foi encontrada em Saviani (2008, p.45 apud SANTOS, 2018, p.49)

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Dado o exposto podemos observar que a preocupação prioritária dos professores em relação aos conteúdos carrega, ainda que inconscientemente, um aspecto positivo, se for levada em conta a contextualização destes à formação de

sujeitos dinâmicos, humanizados e emancipados. Os conceitos ensinados podem ser inseridos neste bojo, pois são instrumentos sistematizados que viabilizam a operacionalização e a construção dos conhecimentos de cada disciplina – no caso desta pesquisa, a Geografia.

A escolha de ferramentas didáticas ou ferramentas de ensino – entendidas como os objetos materiais ou simbólicos que serão utilizados pelo professor no processo de ensino – são parte importante no planejamento das aulas. É por intermédio delas que o professor cria caminhos para operacionalizar os conteúdos e conceitos a serem abordados. A escolha dessas ferramentas deve estar de acordo com os objetivos de ensino, as características dos alunos e os recursos disponíveis na escola.

Nos dias de hoje é cada vez mais latente o emprego da tecnologia na elaboração de ferramentas didáticas, embora nem todas as escolas disponham destes instrumentos. Ainda sim alguns professores conseguem planejar atividades que mesclam recursos tradicionais e tecnológicos, a fim de dinamizar suas aulas e tornar o ensino mais atrativo e garantir melhor aprendizagem dos alunos.

Mesmo não sendo prioridade dos professores no planejamento das aulas, as competências aparecem como um item com o qual eles se preocupam. Conforme pudemos observar anteriormente, os professores valorizam as competências específicas da ciência geográfica que instrumentalizam o aluno a saber operar informações, conceitos e conhecimentos para compreender as múltiplas relações que se manifestam no espaço geográfico.

Relacionado a este tópico está a análise da última pergunta feita aos professores participantes, que buscou saber qual aspecto deve embasar a prática docente. Dentre as opções de resposta 78,3% dos professores assinalaram que ela deve se apoiar tanto no ensino dos conteúdos quanto no desenvolvimento de competências. Entretanto 21,7% apontaram que o enfoque deve ser dado ao trabalho por competências. A opção que se referia apenas ao ensino de conteúdos não foi assinalada por nenhum professor.

Diante desses dados observamos que pelo fato de a BNCC ser um documento recente e não ter completa adesão dos professores, estes ainda baseiam seus planejamentos e referências no PCN, que ainda se faz presente nos currículos, até que a Base seja completamente implementada. Cabe lembrar que esta transição não

é instantânea. As adaptações que os professores deverão fazer em relação às suas práticas e as vigentes orientações curriculares demandam tempo para acontecer.

Contudo, ainda que os professores considerem o ensino de conteúdos e conceitos como os elementos prioritários no preparo das aulas, é notória a preocupação de desenvolver competências nos alunos. Vale ressaltar que, embora o trabalho por competências já tenha sido abordado no PCN, é na BNCC que ele ganha enfoque enquanto principal ferramenta formativa. Além disso, a pesquisa apontou que há casos de professores que enxergam o trabalho por competências como parte essencial, que não pode ser desprezada no processo formativo do aluno.

A análise das informações investigadas nesta pesquisa nos permitiu fazer algumas observações sobre o grau de conhecimento que os professores de Geografia possuem sobre a Base Nacional Comum Curricular, e de que forma este documento influencia em seu trabalho.

Percebemos que a atividade docente é bastante complexa, pois além de lidar com dilemas intrínsecos a profissão e as múltiplas variáveis presentes no dia-a-dia da escola, também precisa dar conta das demandas de documentos que norteiam suas atividades, no caso, a BNCC. Para tal, os professores recorrem ao uso de sua autonomia e a mobilização de distintos saberes e competências.

Por se tratar de um trabalho realizado a partir de interações humanas, as escolhas feitas pelo professor na construção do melhor caminho a seguir requer o uso de uma 'jurisprudência privada', que de acordo com Gauthier (2013) se refere a capacidade de julgar e fazer escolhas. Nesse sentido o professor

tem o dever de construir uma certa ordem, a qual é indispensável ao alcance do objetivo constituído pela aprendizagem dos alunos. Ora, é somente utilizando a sua capacidade de julgar que o professor pode realizar esse trabalho de construção racional. A fim de julgar, ele mobiliza diferentes saberes provenientes de sua formação e de sua prática. (GAUTHIER, 2013, p.304)

Em virtude dos fatos mencionados observamos que os professores ainda apresentam descompassos em relação as orientações da BNCC. Isso não significa dizer que todas as propostas do documento sejam desprezadas pelos docentes, nem tampouco que todas sejam 'acatadas'. Contudo, o que podemos ver através desta pesquisa é que o trato do documento é feito com devidos ajustes, ou seja, que as orientações da BNCC são moldadas e adaptadas pela prática, saberes e experiências do professor, que conhece o perfil e as reais necessidades do público com o qual trabalha.

A pesquisa também revelou que apesar da BNCC se basear na pedagogia das competências, o trabalho dos professores ainda mantém a preocupação formativa para além de dotar dos alunos de capacidades de 'saber-fazer' algo, atentando também para o ensino de conteúdos, conceitos e os meios para melhor ensiná-los. Esses arranjos, mudanças de enfoque e escolhas feitas pelos professores reforçam cada vez mais a importância da 'bagagem' de saberes que eles carregam, advindos de origens diversas (da formação acadêmica, das vivências escolares passadas, do trato com as orientações curriculares, das experiências de trabalho).

É através desses saberes que os professores conseguem 'contornar' a ausência de orientações sobre metodologias de ensino ou orientação didáticas na Base. Tal fato dá liberdade aos docentes, possibilitando que eles desenvolvam um trabalho mais reflexivo e analítico sobre as questões estabelecidas nos documentos oficiais, além de dar autonomia para escolher qual seja o melhor caminho para uma formação qualitativa dos alunos.

Associada a isso está a necessidade de que as instituições governamentais cumpram os programas de ação previstos na BNCC de investir na ampliação da oferta de cursos de formação continuada de professores, possibilitando que estes também sejam espaços para a troca de experiências e sistematização de saberes daqueles que lidam diariamente com as propostas educacionais criadas e implementadas na escola.

Levando-se em consideração esses aspectos, podemos concluir que, de modo geral, os professores de Geografia possuem algum grau de conhecimento das orientações da BNCC para esta disciplina. Além disso, constatamos que as prioridades no preparo das aulas, as escolhas das competências que melhor representam as necessidades formativas, as ferramentas pedagógicas que escolhem, os enfoques temáticos que dão em suas aulas, e todas as decisões tomadas são fruto da experiência e dos saberes gerados dia a dia, em cada situação particular da sala de aula. Tais elementos que mediam a relação entre professores e as orientações curriculares/pedagógicas da Base.

5.3 O produto educacional

O produto educacional elaborado como um dos resultados desta pesquisa constitui-se como um caderno de orientações pedagógicas destinado a contribuir com

o trabalho dos professores de Geografia que atuam na educação básica, especificamente nos anos finais do ensino fundamental.

As propostas contidas neste material é fruto da discussão teórica realizada nos capítulos da dissertação, dos resultados da pesquisa feita com professores de Geografia, e das experiências acumuladas durante minha carreira docente nesta disciplina. O cerne do trabalho buscou investigar a relação entre saberes docentes e o desenvolvimento de competências referentes à Geografia propostas pela Base Nacional Comum Curricular aos alunos da educação básica.

Este caderno de orientações pedagógicas tem como objetivo auxiliar os professores de Geografia na realização de atividades que desenvolva nos alunos especialmente a competência estabelecida pela BNCC à Geografia, que propõe

Desenvolver utilizar procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia (BRASIL, 2018, p.364).

A escolha por essa competência se justifica pelo fato de os professores revelarem na pesquisa que dão pouca atenção a este tema. Na ocasião, os docentes responderam a um questionário que buscou investigar o conhecimento que possuem sobre a BNCC. Ao serem perguntados sobre qual competência priorizam abordar durante suas aulas, a opção que continha ‘desenvolver procedimentos de investigação’ foi uma das menos assinaladas.

A pouca atenção dada a um tema tão importante motivou a produção deste caderno pedagógico voltado aos professores, buscando oferecer-lhes um repertório de atividades que possibilite desenvolver nos alunos a capacidade de investigação do mundo habitado a partir de instrumentos geográficos.

De acordo com a BNCC os ‘procedimentos de investigação’ assim como as demais competências relacionadas à Geografia estão pautadas no ‘Raciocínio Geográfico’, ou seja, num conjunto de habilidades articuladas que visam possibilitar o aluno a praticar o pensamento espacial para compreender aspectos fundamentais da realidade e solucionar problemas que tangem as relações sociedade-espço.

As habilidades abordadas no Raciocínio Geográfico propõem que sejam desenvolvidas nos alunos os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, todos operacionalizáveis pelas principais

categorias da Geografia, a saber: Lugar, Paisagem, Região, Território e Espaço Geográfico.

Deste modo, o caderno pedagógico produzido paralelamente a esta pesquisa é uma alternativa ao trabalho do professor de Geografia que deseja realizar atividades diferenciadas com os alunos, utilizando propostas mais amplas, para além do uso do caderno, quadro e livro didático. Neste intuito serão feitos usos de instrumentos e recursos materiais contextualizados com as demandas dos tempos atuais (tecnologia).

A seleção das atividades que compõem este material considerou o acúmulo diversas leituras, relatos de colegas que atuam na mesma área de ensino, e especialmente as experiências e saberes de minha prática docente no ensino de Geografia na educação básica, para os anos finais do ensino fundamental. Essas atividades foram realizadas sob distintas circunstâncias materiais, estruturais das escolas, e com uma grande variedade de alunos, de diferentes idades e condições socioculturais.

As atividades que compõem o caderno não se destinam a uma série específica, pois de acordo com a organização da BNCC, as competências devem ser desenvolvidas nos alunos ao longo de toda educação básica, através de cada unidade temática e objeto de conhecimento proposto ao ensino da geografia.

Deste modo, foram propostas cinco atividades, cada uma enquadrada a uma unidade temática. É importante lembrar que essas unidades são as mesmas tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do ensino fundamental, variando apenas os objetos de conhecimento (conteúdos) a serem ensinados aos alunos. Nesse formato o professor pode adaptar a atividade proposta ao tema que esteja trabalhando com a turma.

Cada atividade possui tema, objetivos a serem alcançados, princípios do raciocínio geográfico e categorias de análise da Geografia. O que todas tem em comum é o uso da competência de investigação e a estratégia de trabalho coletivo, que possibilita o desenvolvimento de algumas habilidades nos alunos.

Embora estejam organizadas numericamente da primeira a quinta atividade, este material foi pensado de forma que não haja necessidade de seguir um sequenciamento obrigatório. O professor pode manusear o material de acordo com

seu interesse ou necessidade. Cada atividade sugere alguns conteúdos que podem ser abordados a partir da aplicação do passo-a-passo proposto.

A primeira unidade “O sujeito e seu lugar no mundo” tem como tema de abordagem a construção de identidades culturais. A segunda “Conexões e escalas” utiliza o esporte como um dos elementos que possibilita a integração global. A terceira, “Mundo do Trabalho”, aborda sobre as transformações provocadas no espaço geográfico a partir da análise dos espaços da cidade. A quarta atividade “Formas de representação e pensamento espacial” propõe a construção de infográficos como forma de expressar informações espaciais. A última atividade “Natureza, ambientes e qualidade de vida” utiliza a criação de histórias em quadrinhos para tratar dos impactos ambientais.

As propostas possuem um pequeno texto de apresentação, explicando o que motivou sua criação. Em seguida são dadas algumas orientações ao professor, através do passo-a-passo, que mostra como as atividades devem ser desenvolvidas. Todas têm ao final uma exemplificação, ou seja, um modelo de como o trabalho deve ficar após serem cumpridas todas as etapas.

As unidades possuem referências comentadas, contendo artigos científicos que debatem o recurso que está sendo proposto (uso de fotografias, infográficos, construção de quadrinhos etc.), sugestões de materiais extras para leitura, vídeos, aplicativos e páginas de pesquisa específicas que podem ser utilizados, para desenvolver e/ou adaptar as atividades de acordo com a necessidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar a escrita das considerações finais é, em minha opinião, uma das partes mais difíceis do trabalho. Primeiro, porque é o momento de interromper o processo de pesquisa, ainda que seja em caráter provisório. Segundo, porque as conclusões que são apresentadas não representam a completude do estudo, mas sim um pequeno recorte de pensamentos, reflexões e algumas conclusões preliminares que se fez sobre determinado objeto.

Outra questão envolvida nesse processo é olhar para trás, e lembrar das tensões que se estabeleceram na construção do trabalho, desde a *brainstorm*, as pesquisas, as seleções dos textos, as leituras e as escolhas... muitas seleções que foram feitas a todo o momento na busca de tornar a construção do pensamento mais coerente, claro, consistente, e ao mesmo tempo, contribuir com o campo da pesquisa, cumprindo o rigor metodológico.

Deste modo, esta pesquisa chegou a etapa de conclusão trazendo algumas reflexões acerca de aspectos que tangem a educação e alguns dos elementos que fomentam sua existência: sujeitos (aqui representadas por alunos, professores e sociedade) e documentos reguladores/norteadores (que cumprem o papel de apontar o caminho para onde a sociedade deve caminhar – segundo a ótica daqueles que constroem e disputam esses documentos).

Quanto ao fator humano envolvido nesse processo, a ênfase foi dada aos professores de geografia, e a forma como estes agentes mobilizam seus saberes para dar conta das propostas contidas no atual documento norteador vigente na educação brasileira - a Base Nacional Comum Curricular. Quanto a esta, por se tratar de um vasto material, as lentes de análise que optei por utilizar foram sua proposta curricular para a disciplina de Geografia, e o trabalho pedagógico que utiliza o desenvolvimento de competências como objetivo formativo.

A partir da leitura dos aspectos gerais da BNCC foram eleitas algumas reflexões sobre currículo como área importante a ser explorada nesta pesquisa. Isso exigiu que fossem feitas escolhas, que de alguma forma dessem conta de refletir os apontamentos pretendidos. É válido ressaltar a multiplicidade de possibilidades que existe de pensar o currículo e suas construções, especialmente devido a variedade

de correntes teóricas e acumulações de camadas de aspectos econômicos, sociais, políticos, ideológicos e culturais que se inscrevem neles.

Deste modo, um primeiro apontamento é a compreensão das disputas que existem pela apropriação do currículo, e conseqüentemente dos impactos que estes provocam na construção do indivíduo, e por extensão, da sociedade. Nesse sentido, a BNCC evidencia em seu currículo uma marcante característica de apropriação neoliberal, que impõe as finalidades de ensino, limitadas a formação para o trabalho e para o exercício de uma cidadania não muito bem definida nas propostas deste documento.

Outro aspecto que destacamos foi a proposta de trabalho por competências, reforçada muitas vezes ao longo do documento, desde sua apresentação até as particularidades de cada componente curricular. Vale ressaltar que esta proposta não é nenhuma novidade, pois a mesma já havia aparecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém não tão enfatizadas quanto na BNCC, que voltou sua atenção para propagar as competências como principal fundamento pedagógico a serviço da formação que atenda a uma padronização curricular nacional, além de avaliações internacionais.

Nesse bojo, evidenciamos também a análise das propostas da BNCC para a disciplina de geografia, que suscitou uma investigação sobre os pressupostos que ela carrega desde sua constituição enquanto ciência. Através de leituras sobre a história da geografia, demonstramos que esta carrega em sua essência finalidades mutáveis ao longo do tempo, tais como o uso para descrever paisagens, a apropriação das técnicas por ideologias nacionalistas/expansionistas e o emprego de suas ferramentas na busca de compreender as relações entre sociedade e natureza.

Tais potencialidades da geografia, associadas aos conhecimentos, metodologias e instrumentos de análise que ela desenvolveu ao longo de sua trajetória tem mantido esta ciência nos currículos escolares, com seus ensinamentos disputados por diferentes forças sociais e ideológicas. Neste sentido, a BNCC delineou como a geografia deve contribuir para a construção da sociedade idealizada no documento, estabelecendo quais as finalidades, competências e conteúdos devem estar presentes nos currículos escolares de todo o país.

No ponto de intersecção entre currículo, competências e geografia escolar está o professor, que precisa mobilizar saberes para gerir as demandas burocráticas e práticas que permeiam seu trabalho. Somando-se a isso, o grande volume de transformações de múltiplas esferas (política, econômica, social, cultural) pelas quais a sociedade vem passando, e que se reflete em sala de aula, exige do professor a articulação de saberes para além dos adquiridos durante a sua formação acadêmica.

Frente a essas demandas, ressaltamos a necessidade de os professores mobilizarem, além dos saberes oriundos da formação profissional, os saberes de suas experiências e os saberes obtidos no manuseio dos currículos. Entretanto, vimos que a operacionalização desses saberes requer do professor autonomia e capacidade de reflexão sobre sua prática, para que esse intenso processo de mobilizações simultâneas não tornem o professor apenas um reprodutor/executor das ordens contidas nos documentos formativos e orientações curriculares.

Ressaltamos nesta pesquisa a importância do reconhecimento da riqueza contida na prática do professor, que é uma fonte de situações que se transformam em saberes experienciais, e que potencialmente podem (e devem) ser transformados em conhecimento sistematizado, formalizado e compartilhado nos cursos de formação docente. Contudo, para que isso se torne possível, é necessário que se invista na formação basilar e continuada de professores.

Destacamos ainda que os professores precisam ter consciência do papel social de seu trabalho, que implica na formação de indivíduos que compõe a sociedade. Isso deve estar alinhado ao manuseio reflexivo e crítico das finalidades que são impostas à disciplina que lecionam, e no posicionamento contrário a reprodução das ideias hegemônicas que se fazem presentes nos currículos.

Os tópicos discutidos nesta dissertação em conjunto com a pesquisa realizada com professores de geografia levantaram ainda outras possibilidades de análise, que fomentariam longas discussões teóricas e reflexões sobre a mobilização de saberes que os docentes precisam fazer para dar conta de gerir tantas demandas que lhe são impostas. Destaco um aspecto que me chamou atenção na referida pesquisa: ainda que os professores tenham autonomia (limitada ou não), ao fazer uso dela, os docentes dão atenção a alguns conteúdos e competências em detrimento de outras.

Assim a necessidade de mobilizar saberes e fazer uso da autonomia estão associadas a algumas lacunas deixadas pelos documentos norteadores, que enfocam seu discurso nas finalidades formativas, sem propor alternativas práticas aos docentes de como alcançá-las. Por esta razão, como proposta de intervenção, o produto desta pesquisa consolidou-se no formato de um caderno de orientações pedagógicas, destinado aos professores de geografia, que se vincula as discussões feitas ao longo dos capítulos.

Finalizamos reconhecendo que a discussão dos temas aqui apresentados e a consolidação da proposta de intervenção são apenas gotas no mar de possibilidades de leitura e entendimento que a BNCC oferece. Por detrás das lentes usadas nesta análise esteve, em todo o tempo, uma professora/pesquisadora que acredita na importância social do trabalho docente e na potencialidade que seus saberes possuem para manusear documentos normativos educacionais de forma consciente, reflexiva e crítica, rompendo assim com a reprodução de uma educação hegemônica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **A Educação Contra a Barbárie**. 1968. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/adorno/1968/mes/barbarie.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia: Ciência da Sociedade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. (Ed.). **Knowledge and control**. New York: Macmillan, 1981. p. 47-69.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Geografia. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. (Org.). **Caderno de Educação em Direitos Humanos: Educação em direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 set. 2019.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; PINO, Mauro Augusto Burkert del; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. 2012. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, 2012. p. 01-12. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556/>>. Acesso em: 16 set. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003.

CHARIOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.1, nº. 02, p. 177-229, dez.1990.

CORDIOLLI, Marcos Antônio. **Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil**. Curitiba: Ibpx, 2011.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Ensinar Geografia na escola pública de hoje. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos et al (Org.). **Ensino de Geografia: Produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. Cap. 6. p. 109-130.

DEPRESBITERIS, Léa. A avaliação na educação básica: ampliando a discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, Rio de Janeiro, v. 24, p.137-146, jul. 2001. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2203>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

FERREIRA, Márcia Serra. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, n. 1, p.127-144, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a08n45.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Injuí: Injuí, 2013.

GIROUX, Henry A.. **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogia crítica del aprendizaje**. 7. ed. Barcelona: Paidós, 1997. Disponível em: <http://otrasvozeseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo: Teoria e história**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

_____. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.1, nº. 02, p. 230-254, dez. 1990.

JULIÁ, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p.9-43, fev. 2012. Tradução de Gisele de Souza.

LELIS, Isabel. Trabalho, escola e formação de professores. **Cocar**, Belém, v. 2, n. 3, p.59-65, ago. 2008. Disponível em:

<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/120/98>. Acesso em: 02 mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 39, p.7-23, N/I, 2013. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 6ª reimpressão.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530-1555, dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666/15916>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. **Revista de Estudos de Cultura**, Sergipe, v. 7, n. 1, p.53-70, abr. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6555>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JUNIOR, C. A. da et al. **Infância, educação e neoliberalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 20. ed. São Paulo: Anna Blume, 2005.

MORAES, Maria Cândida. Paradigma educacional emergente. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 6., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, 2016. p. 1 - 15.

_____. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. Complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana/whh, 2008.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília: Cortez, 2000. *E-book Kindle*.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, Apr. 2002. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020020002000003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 Mar. 2020.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PAIVA, Vanilda. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.117-134, maio 1997. Disponível em: <https://49eb10b7-226c-4450-943c-e3b6bb7b81c1.filesusr.com/ugd/5b6fd7_a13ee09105324369b18cf06937cfb258.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. *E-book Kindle*.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. **A natureza do espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 2, p.45-56, 12 ago. 2018. Casa de Nossa Senhora da Paz A.S.F. <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v36i2.520>.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Rachel Freire Torrez de. Os efeitos da BNCC na formação docente. **Okara: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p.69-79, fev. 2018.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Notas sobre Epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos**, Florianópolis, n. 12, P. 29-37, mai. 2005

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

THIESEN, Juarez da Silva. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 15, n. 1, p.85-95, abr. 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em . Acesso em 20/6/2019.

VIANA, Maria José Braga. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p.175-183, 2002. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2002000300006>. Acesso em: 15/02/2020

XAVIER, Aline da Silva. **A percepção dos Conhecimentos Geográficos a partir das vivências:** um estudo de caso com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. 2018. 53 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Versão digital. Porto Alegre: Artmed, 2014. *E-book Kindle*.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada “A mobilização dos saberes docentes para desenvolvimento de competências propostas à geografia: uma missão possível?”, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica da Instituição do Pedro II, que realiza a pesquisa e diz respeito a dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é em investigar quais saberes docentes são mobilizados pelos professores de Geografia para desenvolver nos alunos as competências que a Base Nacional Comum Curricular (documento referência para a organização da Educação Básica no Brasil) propõe a esta disciplina.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em responder as perguntas do questionário, disponível na plataforma Google Formulários. Tal instrumento possui questões que serão disponibilizadas gratuitamente de forma digital (online) e/ou impresso (para professores que não tiverem meios para responder online). O envio do link para participar da pesquisa poderá ser feito através de diferentes canais (e-mail, Whatsapp, Facebook) do modo que lhe seja mais conveniente.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante irá responder questões sobre as práticas pedagógicas que costuma realizar durante sua prática profissional. Objetivando minimizar esse risco, o participante tem a possibilidade de ter sua privacidade preservada, uma vez que sua identidade não será exposta no decorrer da pesquisa. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: a elaboração de um caderno de orientações procedimentais para a preparação de aulas, que auxiliarão o trabalho do professor em suas atividades docentes, e também contribuirá diretamente para promover aulas mais instigantes, atrativas e significativas em benefício dos alunos, e da melhoria do ensino de Geografia.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas

as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Aline da Silva Xavier Magela pelo telefone (21) 96414-7762 ou pelo e-mail: prof.alinexavier@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/___
---------------------------------	-------------------

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM REGÊNCIA DE TURMA

Tema da Pesquisa: **A mobilização dos saberes docentes para desenvolvimento de competências propostas à geografia: uma missão possível?**

Este questionário se destina a professores de Geografia. O Objetivo é investigar se os professores possuem conhecimentos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), suas propostas de trabalho, seus objetos de conhecimento e competências voltadas para a Geografia. O resultado dessa pesquisa possibilitará pensarmos quais saberes docentes devem ser mobilizados para atender as demandas propostas da BNCC para esta disciplina, além de fomentar a construção de um material de apoio ao professor na preparação de suas aulas.

Ao participar desta pesquisa você concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que consta em anexo. Valide sua participação com seu nome completo e e-mail.

Assinale as alternativas que expressem suas respostas. Algumas questões podem ser assinaladas mais de uma alternativa.

1. Você já teve algum contato com as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina de Geografia?

- Sim, superficialmente
- Sim, parcialmente
- Sim, de modo aprofundado
- Não

2. Você já pôs em prática as orientações dadas pela BNCC à Geografia?

- Sim, completamente
- Sim, parcialmente
- Não

3. Você acha que as propostas da BNCC para a Geografia te ajudam em suas práticas pedagógicas (escolha de conteúdos, metodologia de ensino, avaliação etc.)?

- Sim
- Não
- Ajudam de forma limitada

- Não sei responder

4. Você já fez algum curso ou participou de algum evento voltados para o estudo da BNCC?

Sim, participei de um evento promovido por alguma editora voltado para apresentar a BNCC a professores.

- Sim, participei de um curso de extensão e/ou atualização sobre BNCC

Sim, participei de um congresso na área da educação voltado para BNCC

- Sim, estudei BNCC em uma disciplina na graduação/pós-graduação

- Não. Nunca participei de nada voltado ao estudo da BNCC.

5. Você já fez alguma leitura de texto e/ou artigo que tivesse como tema abordagem da BNCC?

- Sim

- Não

6. As alternativas abaixo se referem a competências que a BNCC propõe para a Geografia. Quais delas você costuma priorizar em suas aulas?

- Conhecimentos geográficos
- Conexões entre diferentes temas
- Autonomia e senso crítico
- Pensamento espacial
- Procedimentos de investigação
- Capacidade de argumentação com base em informações geográficas
- Proceder com consciência e ética em benefício pessoal e coletivo
- Todas as competências listadas acima
- Nenhuma das alternativas acima

7. Você costuma preparar suas aulas?

- Sim

- Não

8. No preparo de suas aulas você costuma dar mais atenção:

- Aos conceitos que devem ser desenvolvidos
- Aos conteúdos que devem ser ministrados
- As competências que serão desenvolvidas nos alunos
- As ferramentas didáticas que serão utilizadas na abordagem do assunto

- A fixação do conteúdo
- A avaliação do conteúdo
- As propostas estipuladas pela escola
- Ao currículo proposto pela rede em que você trabalha
- Aos recursos disponíveis na escola para o desenvolvimento da aula
- Nenhuma das alternativas.

9. Você acha que a prática docente deve estar voltada para:

- o ensino de conteúdos
- o desenvolvimento de competências
- ambas as respostas acima

10. Em qual tipo de instituição de ensino superior você se formou?

- Pública
- Privada

11. Há quanto tempo você leciona a disciplina de Geografia?

- Entre 1 e 5 anos.
- Entre 6 e 10 anos.
- Entre 11 e 15 anos.
- mais de 15 anos.

11. Em qual/quais rede(s) você leciona?

- Municipal
- Estadual
- Federal
- Rede Privada

12. Em qual estado e cidade você leciona?
