

Reformas Curriculares Atuais e as Implicações das Prescrições Curriculares para o/no Ensino de Geografia

Present Curricular Reforms and Implications of Curricular Prescriptions to/at Geography Teaching

Carina Copatti¹

Hugo de Carvalho Sobrinho²

Resumo

O presente artigo constitui-se de uma análise teórico-conceitual com relação às reformas curriculares recentes, evidenciadas principalmente pela aprovação do documento que compõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e do contexto destacado pela Reforma do Ensino Médio (2017). Considera-se, também, as implicações das prescrições curriculares observadas na BNCC para o componente curricular Geografia. A proposta objetiva, ainda, pensar em movimentos que contribuam para a atuação docente de forma crítica e propositiva diante dos retrocessos notados, em resposta aos processos percebidos de padronização dos currículos, avaliação por resultados e adequação dos professores a um formato que pouco dialoga com as realidades em que atuam.

Palavras-Chave: Políticas de Currículo; Reforma Curricular; Geografia Escolar; BNCC.

Abstract

The present scientific paper represents a theoretic and conceptual analyses over the recent curricular reform which was evinced mainly by the approval of the document that composes the Common Curriculum National Basis (BNCC, 2018) and also by the context highlighted due to the High School reform (2017). We take into consideration, in addition, the implications of the curricular prescriptions observed on BNCC regarding the curricular component Geography. Still, the proposal aims at thinking of movements that contributes to the teachers practice as a critical and provocative form towards the perceived setbacks as a response to the noticed processes of curriculum patronization, result evaluation and teachers' adequacy into a frame that poorly dialogues with the realities in which they act in.

Keywords: Curriculum Policies; Curriculum Reform; School Geography; BNCC.

1 Professora Adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). carina.copatti@ufes.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0485-388X>

2 Professor do Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). hugo.carvalhosobrinho@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0995-9763>

Introdução

O currículo não se constitui apenas em um conjunto de temas e conteúdos a serem trabalhados e/ou construídos no processo de ensino e aprendizagem, embora, há muito tempo, venha sendo considerado por muitos profissionais nessa perspectiva. Tal consideração, principalmente no atual contexto de reformas curriculares e de disputas na definição de conteúdos, processos educativos e formatos de construção de conhecimentos, requer que professores e pesquisadores avancem na desmistificação do que se constitui como currículo e sua função enquanto política pública, bem como na sua materialização no contexto da prática. Por isso, é necessário que sejam ampliados os diálogos sobre a função do currículo escolar, sua relação com o trabalho dos professores e as percepções sobre de que maneira as mudanças nas políticas educacionais mais recentes têm evidenciado maior padronização do currículo e dos processos educativos escolares.

O currículo passou/passa por inúmeras transformações ao longo do tempo, surgindo, inclusive, diferentes concepções que se complementam ou distinguem-se entre si por vezes. Currículo não se refere diretamente ao conjunto de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, pois envolve uma série de elementos, como os objetivos a serem alcançados, a definição teórica que permeia sua constituição, a forma como será conduzida a educação por meio de temas, conteúdos, formas de avaliação e procedimentos. Ainda, constitui-se a partir dos processos políticos que emergem das decisões, dos modos de pensar e entender as dinâmicas e, também, de disputas de diferentes grupos e atores sociais envolvidos seja na construção de documentos relacionados ao currículo ou na implementação deste. Acerca desta abordagem, Silva (2016, p. 15) aponta que o currículo não se refere apenas a conhecimentos, mas também se constitui daquilo que somos e nos tornamos: identidade e subjetividade.

Ao considerarmos estas compreensões iniciais, o presente artigo propõe uma análise teórico-conceitual com relação às reformas curriculares recentes, evidenciadas principalmente pela aprovação do documento que compõe a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018) e

pela Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), além das implicações para o ensino de Geografia a partir das prescrições curriculares evidenciadas no referido documento. A proposta objetiva, ainda, pensar em movimentos que contribuam para a atuação docente de forma crítica e provocativa diante dos retrocessos evidenciados.

Debatemos tais aspectos de modo dialógico com o componente curricular Geografia, procurando evidenciar os desdobramentos das reformas curriculares e sua influência na docência escolar. Sendo assim, o texto estrutura-se em três movimentos. O primeiro volta-se à compreensão de currículo ao longo do tempo com enfoque para as políticas curriculares. O segundo trata das reformas curriculares e dos processos de regulação curricular. Por fim, no terceiro, propomos refletir sobre o currículo enquanto espaço dialógico a partir do qual atores inseridos na escola, e no ensino de Geografia, podem relacionar conhecimento científico e conhecimentos da realidade/cotidiano no intuito de construir uma formação crítica e cidadã por meio dos conteúdos e dos processos que envolvem/envolvidos na educação geográfica.

O Conceito de currículo e os desdobramentos das políticas curriculares

Debater o currículo parte do pressuposto de que não é necessário apenas ater-se à sua conceituação, mas também compreender sua historicidade, a dimensão política, os conteúdos, os sujeitos envolvidos e as dinâmicas que emergem da interação entre os sujeitos na sua definição/redefinição.

Os primeiros debates sobre Currículo, conforme Silva (2016), foram realizados nos Estados Unidos na década de 1920 com base em um modelo taylorista. A obra *The Curriculum*, escrita por John F. Bobbitt, evidencia aspectos que transpõem para a escola as técnicas do mundo dos negócios. Segundo o autor (2016, p. 12) “O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração teórica é a da administração científica de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril”. Nesse sentido, os conteúdos estabelecidos visam alcançar os objetivos traçados, os quais são mensurados por meio de avaliações padronizadas.

Conforme explicitam Lopes e Macedo (2011), no campo do currículo vigorou, por muito tempo, tal perspectiva administrativa, em que uma comunidade de especialistas atuaria produzindo soluções para problemas diagnosticados com fins à gestão pública. Posteriormente, quando a política começa a ser inserida nos debates da ciência social, passa-se a analisar seus desdobramentos também no campo curricular. Um dos debates gira em torno da dualidade das políticas: se em favor da eficiência do sistema ou em favor da formação cidadã, redução das desigualdades e, sob uma pauta social, para contribuir com a justiça e a equidade.

A política curricular, conforme Sacristán (1998, p. 109), estabelece as coordenadas, as decisões jurídicas e administrativas que constituem o currículo. Enquanto parte da política educacional, considera a forma de:

[...] selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo.

Desse desdobramento surge, como aponta Sacristán (1998), o currículo prescrito, que resulta de uma dimensão política que congrega decisões, disputas, e que apresenta, portanto, processos de regulação que direcionam os sentidos no contexto escolar. Este é, então, um campo ordenador decisivo que repercute sobre distintas situações; dentre elas destacamos a prática, o papel dos sujeitos envolvidos e, também, as margens de atuação dos professores e alunos nas dinâmicas de definição curricular.

No âmbito das políticas curriculares, é necessário considerar: a) As formas de regular ou impor determinada distribuição de conhecimento dentro do sistema educativo; b) Estrutura de decisões centralizadas ou descentralizadas na regulação e no controle do currículo; c) Aspectos sobre os quais esse controle incide: vigilância para o cumprimento dos objetivos e aprendizagens considerados mínimos, ordenamento do processo pedagógico ou intervenção através dos meios didáticos; d) Mecanismos explícitos ou ocultos pelos quais se exerce o controle sobre a prática e a avaliação da qualidade do sistema educativo: regulação do processo, inspeção sobre as escolas, professores e avaliação externa; e) As políticas de inovação do currículo, assistência às escolas e de

aperfeiçoamento dos professores como estratégias para melhorar a qualidade do ensino (SACRISTÁN, 1998).

O currículo, nessa perspectiva, constitui um campo de atividade para múltiplos atores sociais e pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, em que se expressam na sua configuração múltiplos agentes e forças, incidindo sobre aspectos distintos; por isso, toda prática pedagógica gravita em torno do currículo (SACRISTÁN, 1998). Isto é, este instrumento apresenta as pretensões do sujeito que se quer formar, se constituindo como a seleção cultural que é ofertada como projeto para a instituição escolar. É algo que se constrói e que preenche a escola de forma e conteúdo.

Por essa análise, percebemos que o currículo não é um instrumento neutro, mas que abarca ideologias, na sua materialização, que se desprezadas as devidas modelações e adaptações necessárias, pode se tornar insignificante/inválido, exatamente por não expressar as necessidades do contexto social em que se situa (SILVA; CARVALHO SOBRINHO, 2019).

Diante disso, questionamos como têm se evidenciado, no contexto brasileiro, as transformações e as disputas no âmbito do currículo e de que maneira os professores têm concebido as políticas de currículo, tendo em vista que o currículo é dinâmico e possui múltiplas faces a depender da sua configuração nos espaços distintos onde as diversidades de saberes, de conhecimentos, de culturas e modos de vida se destacam. Conseqüentemente, uma das questões centrais é: de que forma as diversidades são consideradas diante das mudanças curriculares construídas externamente aos contextos escolares sob um modelo que padroniza, mesmo mantendo um discurso que reitera a autonomia dos sujeitos?

No contexto externo das construções curriculares, não podemos deixar de pensar em como a lógica capitalista, por meio do contexto de influência nas políticas educacionais (BOWE; BALL; GOLD, 1992), vem ditando aqueles conhecimentos que são mais e aqueles que são menos relevantes. Cabe ao professor, enquanto profissional essencial no debate e construção do currículo, estar atento a essas questões e aberto a construir intervenções, mudar sua abordagem, conferindo uma atuação que seja reflexo da história e cultura das gerações a serem formadas. Posto isto, é inegável a

pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas.

Assim, acreditamos que deve ser garantido que o currículo reflita a cultura acumulada no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que contemple as diversidades presentes nas escolas. Nesse aspecto, conforme Mainardes (2006), está envolvido o compromisso de assegurar que os estudantes se apropriem das práticas e valores culturais, dos sistemas simbólicos e do desenvolvimento mental, tão essencial na construção de significados, na apreensão do conhecimento e no desenvolvimento pleno do ser humano.

Entretanto, sabemos que o currículo é um território de poder e que suas escalas não atuam de maneira harmônica, sendo um campo de inúmeras disputas e desafios. Por isso mesmo, há espaços e interesses na elaboração curricular que nem sempre expressam os mesmos objetivos dos profissionais de educação, no contexto em que ele é materializado e implementado, a escola. Nesse sentido, consideramos, baseados na teoria do ciclo de políticas, que há três contextos que fazem parte do processo de construção e implementação dos currículos: contexto de influência, o contexto da produção e o contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Esses estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial, e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, envolvendo disputas e embates, isto é, encontros, desencontros e resistências.

O primeiro, é o de influência, onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Nele atuam as redes sociais e os partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação, algumas vezes, recebe apoio e, outras vezes, é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Há um conjunto de arenas públicas mais

formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006).

Ao identificarmos os trabalhos mais recentes que se ligam à abordagem do ciclo de políticas, percebemos que estes contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais na formulação de políticas nacionais. Conforme Mainardes (2006), a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras: a primeira e mais direta, é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem uma circulação internacional de ideias. A segunda, refere-se ao patrocínio de agências multilaterais.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são agentes que desempenham influência sobre o processo de criação de políticas educacionais. O que queremos dizer é que há uma regulação global alinhada às questões neoliberais, capitalistas e mercadológicas, que interferem de maneira direta e decisiva na constituição das políticas educacionais em escala nacional/regional em que o currículo, enquanto território de poder e identidade, ocupa um espaço peculiar nessas propostas, já que ele materializa o que será ensinado e aprendido no contexto da escolarização na escala local (MAINARDES, 2006).

O contexto de produção representa a escala nacional/regional das políticas educacionais. Isso significa, de acordo com Mainardes (2006), que a ideia global se transforma em currículo em diferentes contextos nos territórios, neste caso no brasileiro. É a disseminação de influências internacionais e dos patrocínios de agências multilaterais para inculcar suas visões de mundo com intencionalidades que se ligam diretamente às questões neoliberais. Esse contexto de produção é influenciado, de maneira direta, na elaboração dos currículos dos estados e dos municípios em diferentes partes do mundo e do Brasil. Por exemplo, a reorientação dos currículos dos estados brasileiros, baseado nas considerações e recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um exemplo de como o contexto da escala global conduz a elaboração das propostas curriculares.

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação por parte de quem a executa, ou seja, os professores, que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (BOWE; BALL; GOLD, 1992). O ponto-chave desse contexto é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e “recriação”.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo na interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, por conseguinte, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações nesse processo. Aqui predomina a escala local em que as políticas curriculares são implementadas, resignificadas ou mesmo refutadas. Infelizmente, nem sempre há uma consciência do poder de atuação no contexto da prática por parte dos profissionais da educação. Em outras palavras, nem sempre a formação inicial e continuada dos docentes aborda a necessidade de reelaboração e enfrentamentos para adequar tais políticas curriculares, que possuem influências globais e nacionais, aos movimentos particulares dos lugares e contextos vividos pelos que ensinam e aprendem.

A fim de avançar as reflexões a respeito das políticas curriculares e sua importância nos debates na área de Geografia, consideramos as atuais mudanças curriculares a partir das reformas que vêm sendo implementadas na educação brasileira, tema que é debatido no tópico a seguir.

Reformas curriculares atuais e o processo de regulação

As reformas curriculares mais recentes no Brasil se originam de necessidades percebidas há um longo tempo, mas que ganham uma perspectiva distinta, não realizadas sob um modelo democrático. Neste sentido, a racionalidade neoliberal vem sendo percebida nos desdobramentos destas reformas, a exemplo da aprovação da BNCC (BRASIL, 2018) e da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

A Constituição Federal de 1988, artigo 210, já evidenciava a importância da aprovação de uma base nacional de conteúdos comuns a todas as instituições educacionais. No referido trecho o documento salienta que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e

regionais". Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394, de 1996, no artigo 26, determina que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio deveriam ter base na formação docente nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais. Ainda, nos documentos das diretrizes curriculares nacionais e de bases comuns para o currículo foi retomada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009 com o lançamento do Programa Currículo em Movimento, sendo que em 2010 o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (CNE/CEB 4/2010), e em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CNE/CEB 2/2012).

Em seguida, os debates para a efetivação de uma base nacional comum de conteúdos passaram a ser pauta de ações, destacando, principalmente entre 2014 a 2017, distintas dinâmicas e disputas na construção e aprovação de um modelo curricular para as escolas do país. Assim, a BNCC, aprovada em 2018 após três versões distintas, tornou-se referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Segundo o documento da BNCC (BRASIL, 2018), esta tem caráter normativo, servindo para a definição do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, sendo uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Entretanto, segundo Cássio (2019), chama a atenção, no processo de elaboração da BNCC, a presença de organizações da sociedade civil que fazem um trabalho de advocacy, como o Todos Pela Educação (TPE) e o Movimento Pela Base (MPB), promovendo ações como publicação de artigos na imprensa, realização de campanhas publicitárias e financiamento de pesquisas, entre outras práticas, para defender a BNCC e construir um discurso favorável a ela.

Fávero, Centenaro e Bukowski (2021, p. 20), explicam que:

O documento da BNCC, ao longo de suas 600 páginas, apresenta aproximadamente 1.658 códigos alfanuméricos (habilidades), sendo que quase a metade é dos componentes Língua Portuguesa e Matemática. Por sua vez, essas são as áreas mais requisitadas nas avaliações de larga escala e aos poucos são assumidas como áreas prioritárias. Um exemplo nítido disso é a Lei nº 13.415/2017, que instituiu apenas

Língua Portuguesa e Matemática como componentes curriculares obrigatórios para os três anos da etapa do Ensino Médio. Os demais componentes ficam relativizados e diluídos em suas respectivas áreas do conhecimento. Fica evidente, então, que o fato de a BNCC estipular quase a metade das habilidades para Matemática e Língua Portuguesa expõe a sua correlação com a Reforma do Ensino Médio.

Tal relação com a Reforma do Ensino Médio explicitada pelos autores, também é destacada por Lopes (2019), a qual complementa afirmando que a proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do ensino médio não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude; pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por tentar controlar o projeto de vida dos jovens estudantes por meio de metas fixadas a priori. Assim sendo, a proposta de quebrar a disciplinaridade pode permanecer inalcançável, principalmente se ações não forem desenvolvidas, nos estados e municípios, para ampliar o diálogo com as comunidades disciplinares, tendo em vista às condições de trabalho e às identificações docentes nas escolas.

Tal processo torna notável situações de regulação, controle, ordenação, padronização dos currículos escolares das escolas públicas, deixando evidente, no ensino médio, a partir da BNCC e especificamente da Reforma do Ensino Médio, a simplificação do currículo. Essa proposta traz como centralidade os itinerários formativos voltados ao mundo do trabalho, retirando ou diminuindo a carga horária de disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Na maioria das escolas públicas têm sido reduzidas também as disciplinas de química, física e biologia, artes e educação física.

Nesse sentido, é nítido que as reformas curriculares colocam em ênfase um novo modelo de escola a ser oferecido para as populações menos favorecidas, cuja oferta de acesso ao conhecimento limita-se ao mínimo, de forma a não questionar o status quo, mantendo as desigualdades sociais e os desníveis econômicos. Tal processo mostra uma ruptura com o modelo de escola democrática e de educação de qualidade acessível a todos, o que deixa claro as disputas que vêm sendo travadas no âmbito da educação pública. Observamos, de um lado, um modelo de educação como direito de todos e dever do Estado no sentido de diminuir as desigualdades sociais; de outro, um modelo de escola para pobres distinto da escola para os mais ricos, situação já explicitada por distintos autores, dentre eles Libâneo (2012) e Peroni, Caetano e Lima (2017).

Conforme Peroni, Caetano e Lima (2017), as reformas educacionais não têm sido debatidas com associações de professores, sindicatos, pesquisadores, mas sendo aprovadas sob sua resistência. Isso se evidencia no documento de implementação da BNCC, amplamente questionada pela forma como foi construída e conduzida, sob influência de grupos ligados ao setor financeiro, influenciando processos que deveriam incluir os docentes, pesquisadores, instituições de formação na sua construção e nas dinâmicas relacionadas com as diversidades de cada contexto escolar.

Além destas situações, ampliam-se disputas pelo teor curricular, a partir de projetos que têm como movimento uma perspectiva conservadora e a defesa de mudança de conteúdos das escolas públicas para adequação a essa proposta, como é o caso do Movimento Escola Sem Partido. Ainda, vêm sendo constantes os ataques a professores no processo educativo quando se trata do ensino de temas polêmicos como a ditadura militar e o uso excessivo de agrotóxicos pelo agronegócio, demonstrando que, cada vez mais, a educação escolar, sua finalidade e propósitos são continuamente disputados.

Um dos desafios que se impõe, diante de tais mudanças, é analisar as consequências desse processo em cada contexto escolar, tendo em vista que existem distinções em cada realidade escolar, em cada estado e município. Para além disso, é necessário identificar em que medida professores e gestores escolares têm compreendido essas dinâmicas, se posicionando e analisando aspectos positivos e/ou negativos resultantes dessas mudanças. No entanto, neste texto, nos detemos a pensar em que medida tais decisões, que tensionam e modificam as políticas de currículo, retiram a autonomia docente e, no âmbito da Geografia, fragilizam a criatividade, a atuação cidadã e a construção de uma educação geográfica.

O papel do professor no processo curricular, é fundamental, conforme destacam Moreira e Candau (2007), pois é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. No entanto, o atual contexto tem demonstrado os desafios que envolvem o currículo enquanto movimento dinâmico na escola e sua organização/definição sob influência de grupos externos à escola e à organização do sistema educativo. Nesse sentido, propor reflexões a respeito das reformas curriculares e dos desafios de

manter a Geografia como componente curricular na escola e o seu ensino como elemento de transformação social, são movimentos que precisam ser pensados e trazidos ao debate.

A Geografia no currículo escolar: reformas curriculares no contexto brasileiro

O currículo tende a ser percebido e analisado como elemento vivo, sob distintas perspectivas e, ainda, enquanto espaço de disputa entre diferentes percepções de mundo, construindo, no campo educacional, embates em defesa de determinadas concepções. O currículo não é algo fechado, nem pode ser desenvolvido de forma impositiva, de fora da escola.

Marques (2006), reconhece que há uma relação indissociável entre currículo e conhecimento, pois se referem à maneira que se constrói o saber pelos seres humanos. Currículo pode ser compreendido enquanto processualidade da construção dos conhecimentos em que tudo se concatena no saber, como forma constituinte das experiências vividas. Desse modo, as dinâmicas do currículo escolar diante de disputas com relação à sua construção e efetivação precisam ser analisadas e debatidas pelos profissionais que atuam na escola e que, geralmente, são surpreendidos com decisões, proposições e orientações construídas por equipes que não têm conhecimento dos contextos escolares, das realidades e dinâmicas nelas evidenciadas.

Para Marques (2006), não se pode pensar em um professor que não seja competente no domínio técnico-científico da área de atuação e que não entenda do que ensina. Sob estes aspectos, entendemos que seja necessário pensar os conhecimentos inerentes à ciência que o professor foi formado para ensinar, o domínio didático-pedagógico e, também, os desdobramentos das políticas curriculares que trazem elementos sobre os conteúdos e processos envolvidos no ensino escolar. Dentre esses elementos estão os aportes da legislação educacional, a cultura escolar e a ciência geográfica a ser trabalhada via conteúdos curriculares (COPATTI, 2019).

É preciso perguntar quais são os determinantes imediatos da regulação do currículo e da profissionalidade dos docentes, visando compreender se visam controlar ou orientar a prática pedagógica ao controlar o processo. Sobre isso, Sacristán (1998, p. 122), enfatiza que:

Os professores quando preparam sua prática, quando realizam seus planos ou programações têm dois referenciais imediatos: os meios que o currículo lhe

apresenta com algum grau de elaboração, para que seja levado à prática, e as condições imediatas de seu contexto. A regulação expressa num formato pedagógico ambicioso pela riqueza do modelo metodológico que contenha, a elaboração dos conteúdos, etc., não costumam estar dentro das possibilidades da administração educativa.

Nesse sentido, é relevante dialogar sobre a função da ciência geográfica no contexto escolar em um momento histórico da educação brasileira em que se amplia o apagamento das ciências humanas e ocorre padronização por meio de conteúdos voltados à lógica de mercado. Tais processos, ao serem estudados e abordados na formação inicial de professores, tendem a colaborar para propor questionamentos quanto às mudanças atualmente impostas.

No entanto, considerando que há, nas escolas, profissionais que há muito não têm oportunidade de debater a ciência geográfica por meio de formações continuadas específicas à sua área, as quais contemplem as mudanças a partir dos avanços nos conhecimentos, há desafios em questionar os modelos atualmente impostos no currículo escolar e na forma de seleção dos conteúdos considerados necessários - comuns a todos os estudantes.

No que se relaciona ao Currículo de Geografia, diante das mudanças em curso, nossa maior preocupação precisa centrar-se em questões teórico-práticas que são fundamentais ao processo de ressignificação e/ou resistência. Essa preocupação legítima contribui no sentido dos enfrentamentos necessários para a busca de superação e respostas sobre questões fundamentais: como ficará o Ensino de Geografia com as mudanças em curso no sistema escolar? E mais, como ficará o ensino médio frente à complexidade social e espacial em que a Geografia se ocupa a estudar? Ainda, que modelo de educação e de ensino de Geografia será/tem sido ofertado nas escolas e que sujeitos irá formar diante de tais reformas?

Sabemos que o desenvolvimento de práticas, atividades e ações que conduzam o estudante a reconhecer a espacialidade, a conhecer o mundo da vida, a construir a sua cidadania e a compreender a sociedade a partir da análise espacial do lugar em que vive é o objetivo central do Ensino de Geografia. Sendo assim, é um componente que não pode ser secundarizado no currículo, pois é a Geografia Escolar que, como afirma Massey (2008), contribui ao entendimento de que não há possibilidade de reconhecermos as coisas do mundo fora do espaço.

O campo de estudo da Geografia e, conseqüentemente, da Geografia ensinada na Educação Básica é o espaço social, isto é, o espaço humano/geográfico. Dessa forma, o currículo de Geografia deve perpassar esse entendimento, sendo que sua construção precisa ser democrática, dialógica e com responsabilidade social e espacial (SANTOS, 1994). Ensinar sob tal perspectiva, em um contexto de ataques às ciências humanas e de mudanças curriculares evidenciadas na BNCC de ensino médio e no documento do Novo Ensino Médio, nos remete a considerar situações que desafiam o ensino dessa ciência e a própria educação geográfica.

Atualmente, vem sendo observada a redução da carga horária de disciplinas, dentre elas a Geografia, o que resulta em menor tempo para os conteúdos desta área no ensino médio, limitando tempos e espaços para as reflexões e a construção de um modo de pensar criticamente os processos socioespaciais. Ainda, a ênfase nas habilidades e nas competências retira a centralidade da construção de conhecimentos a partir dos conceitos científico-geográficos. Diante destes e outros desafios, compartilhamos da ideia de Young (2011) em defesa de um currículo que garanta o acesso ao conhecimento sistematizado em virtude do desenvolvimento intelectual. Este processo tem como suporte os conceitos científicos e não as habilidades a serem desenvolvidas. O conhecimento precisa, segundo ele, ser a base do currículo, não sendo possível ser deixado em segundo plano. É nítida, portanto, também no contexto da Geografia enquanto componente disciplinar, a influência de distintos atores e visões de mundo, os quais percebemos ao abordar os contextos de influência, da produção e da prática, abordadas na primeira seção deste texto.

As políticas curriculares e orientações estabelecidas no Brasil, por exemplo, estão permeadas do contexto de influência que está alinhada diretamente ao neoliberalismo. A BNCC é um exemplo disso, pois seu processo de elaboração traz marcas evidentes de contextos neoliberais, globais e mercadológicos. O termo protagonismo, por exemplo, impregnado no novo Ensino Médio brasileiro e assumido pela BNCC, tem uma ligação direta com o contexto do empreendedorismo e da formação de mão de obra barata para o mercado. Isso posto, as questões curriculares da Geografia são influenciadas por essas novas determinações.

Atualmente notamos que há um enfraquecimento da área das ciências humanas que necessita ser pensado. Tal enfraquecimento e, também, redução de carga horária desse componente curricular pode surtir efeitos no objetivo central da Geografia na escola: formação crítica e reflexiva tendo como foco a análise do espaço geográfico. Consideramos que o contexto de influência e de produção das políticas curriculares ditam, sem considerar o real, o vivido e a autonomia dos sujeitos, professores e estudantes.

Entretanto, advogamos que o contexto da prática é o lugar da resignificação, resistência e formação inicial e continuada de professores que saibam analisar e atuar de maneira mais coesa, coerente e científica para superação de uma Geografia, que se encontra no currículo, sem relação com as espacialidades vividas nem com o mundo da vida dos estudantes. Por isso, consideramos que a ciência geográfica ensinada e apreendida na escola tem uma função para além do ensinar-aprender conceitos, temas e conteúdos. Sobre isso, Pires (2017, p. 238), argumenta que:

Fazer a leitura dos espaços-tempos de realização da vida demanda certos critérios que decorrem da aquisição de conhecimentos específicos e do domínio de procedimentos lógicos e métodos investigativos próprios da ciência geográfica. Em linhas gerais, o papel da Geografia na escola não é ensinar conceitos, temas e conteúdos geográficos, mas torná-los objetivos de conhecimento para os alunos desenvolverem um modo de pensar e investigar geográfico, que os possibilitem fazer uma leitura crítica e holística do mundo, compreender sua inserção e seu papel nesse mundo, e nele atuar de maneira autônoma e consciente.

A partir dessa questão, compreendemos que, com as reformas em curso nas políticas educacionais, em geral, e no componente curricular de Geografia, em particular, muitos estudantes estarão privados de acesso ao conhecimento em profundidade e fragilizados na formação para uma leitura do mundo em todas as suas dimensões (sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais), como considera Callai (2005).

Sendo assim, a realidade, para além das discussões teóricas, nos convoca ao diálogo nos contextos escolares com os professores e gestores educacionais, a respeito das mudanças impostas às escolas e à sua significação/ressignificação, identificando/debatendo em que medida as escolas refutam, se adaptam ou transformam tais propostas ao construírem, por meio de movimentos para manter estudos que se relacionem de modo intencional e provocativo. Tal possibilidade pode

contribuir para a construção de uma educação geográfica cidadã e conscientizadora dos sujeitos ao relacionarem-se com a realidade, o lugar e com outros processos que comportam distintas escalas de análise.

Assim, evidenciamos que é essencial acompanhar os desdobramentos das reformas curriculares porque se relacionam diretamente com implicações de várias ordens: administrativas, financeiras, pedagógicas e, sobretudo, de formação dos docentes. Por isso, investigar como tais políticas curriculares têm sido implementadas e (re)contextualizadas nas propostas pedagógicas em seu contexto de prática, a escola, e no ensino de Geografia em um contexto tão complexo, é um caminho que se considera necessário e importante a todos os professores, seja aqueles já formados ou aqueles em processo de formação inicial.

Considerações finais

O currículo, no atual contexto de reformas curriculares e de disputas na definição de conteúdos, tem sido cada vez mais colocado como centralidade diante da importância, não somente de sua definição, mas também da interpretação a respeito dos conflitos e disputas de diferentes visões de mundo e sob distintas perspectivas curriculares. Esse movimento é também observado em relação aos desdobramentos na escola, impactando no trabalho dos professores e nos processos de construção (ou não) de conhecimentos geográficos, tendo em vista a fragilização, especialmente no ensino médio, do currículo da Geografia.

Diante disso, nos propomos, no presente artigo, a uma análise teórico-conceitual com relação às reformas curriculares recentes, evidenciadas principalmente pela aprovação do documento que compõe a BNCC (BRASIL, 2018), a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e as implicações para o ensino de Geografia a partir das prescrições curriculares evidenciadas na BNCC. Propomos, também, dialogar sobre os movimentos que pudessem contribuir para a construção de uma consciência maior com relação à atuação dos professores de Geografia diante dos retrocessos evidenciados.

Os apontamentos, as críticas e as inquietações aqui delineadas são olhares direcionados às reformas curriculares atuais e às implicações das prescrições curriculares para o/no Ensino de

Geografia, as quais influenciam diretamente na formação integral dos estudantes. Acreditamos em uma educação que contemple o desenvolvimento humano e não que sirva para o desenvolvimento de um padrão de sociedade capitalista sob um modelo que se apropria do sujeito enquanto capital. O contexto de influência que percebemos trata deste aspecto e deixa claros os desafios que se têm na luta por uma sociedade democrática e um currículo escolar comprometido com as transformações e justiça social.

Diante disso, defendemos que o contexto da prática se apresenta como o espaço de reelaboração, crítica e resistência necessária diante da atual situação observada sobre a educação pública e seu/s formato/s de organização curricular. Para isso, a formação inicial e continuada de professores precisa problematizar e se opor ao caráter secundário em que se coloca a ciência geográfica nessas novas propostas impostas, pois a Geografia e seu ensino são relevantes para uma formação crítica, reflexiva e cidadã de cada sujeito, contribuindo à sua atuação de modo comprometido com uma sociedade menos desigual.

Trouxemos ao debate, inicialmente, aspectos sobre a definição de currículo ao longo do tempo e das políticas curriculares, elencando, ainda, as disputas de distintas perspectivas que convergiram em reformas curriculares dos processos de regulação curricular por meio de uma racionalidade neoliberal, a qual veio sendo implementada e que recentemente culmina em uma maior padronização do currículo, dos conteúdos e das avaliações escolares. A ênfase se dá, atualmente, sobre as competências e habilidades e não por base de conceitos científico-geográficos considerados essenciais à construção do conhecimento dos estudantes e que garantam maior autonomia por parte dos professores na relação com as realidades escolares onde atuam.

O currículo, como entendido por nós, é uma arena de poder e identidade e deve ser abordado mediante o fortalecimento da formação docente e investimentos no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, no sentido de desenvolver conhecimentos para ressignificar, criticar, construir, propor ou mesmo resistir às políticas que não fazem jus à formação de um sujeito socialmente atuante e propositivo no contexto da sua espacialidade.

Dessa feita, defendemos a ideia de currículo enquanto espaço dialógico em que os sujeitos pesquisadores e professores, implicados com a educação pública, sejam conscientes da sua função social e atuem em defesa da democracia e de uma formação ampla dos sujeitos. No que tange especialmente ao âmbito da Geografia, a defesa de um currículo requer a própria manutenção desta enquanto ciência que constitui interpretações e compreensões dos processos inerentes às interações entre os sujeitos, a sociedade e a natureza. Tal movimento se constitui pelos conteúdos de base comum, mas sob um viés que contemple as multiplicidades inerentes às diversidades cultural, social, étnico-racial existentes no país, que precisam ser explicitadas tendo em vista uma educação geográfica que sirva à formação de sujeitos para o exercício da cidadania e não somente dotados de habilidades e certas competências que os limitem a servir ao capital e suas dinâmicas perversas.

Referências

- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Reforma do Ensino Médio. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 227-247, 2005.
- CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando.; CATELLI JR., Roberto. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.
- COPATTI, C. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Ijuí, 2019.
- FÁVERO, A. A.; CENTENARO, Junior B.; BUKOWSKI, Chaiane. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 15 mai 2022).

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. Brasília: Editora Inep, 2006. (Coleção Mario Osorio Marques).

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2008.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PERONI, V. CAETANO, M. LIMA, P. de. Reformas educacionais de hoje - As implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 20 abr 2022).

PIRES, L. M. Políticas educacionais e curriculares em curso no Brasil: a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica**, p. 231, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo. Globalização e meio técnico-científico-informacional**. Hucitec: São Paulo, 1994.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, A. S.; CARVALHO SOBRINHO, H. Projeto Pedagógico de Curso: um documento de mera formalidade a ser cumprida? Coletânea de Geografia Escolar: Teorias e Práticas. **Revista Querubim**, Rio de Janeiro, Seção Especial, n. 38, 5-13, 2019.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011. Acesso em 05 mai. 2022.