



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**CENTRO DE HUMANIDADES - CH**

**UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA - UAG**

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA -**

**PROFGEO**



**WANDER MOREIRA DA SILVA**

**O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: DA PRESCRIÇÃO OFICIAL À PRÁTICA DOCENTE EM SALA  
DE AULA**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2025**

**WANDER MOREIRA DA SILVA**

**O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: DA PRESCRIÇÃO OFICIAL À PRÁTICA DOCENTE EM SALA  
DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO), da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande, como exigência para obtenção do título de mestre em Ensino de Geografia.

Linha de pesquisa: Formação Docente em Geografia

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Cunha Farias

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2025**

S586c

Silva, Wander Moreira da.

O currículo de geografia para os anos finais do ensino fundamental : da prescrição oficial à prática docente em sala de aula / Wander Moreira da Silva. – Campina Grande, 2025.

211 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação: Prof. Dr. Paulo Sérgio Cunha Farias".

Referências.

1. Ensino de Geografia – Currículo Prescrito. 2. Ensino de Geografia - Prática Docente. 3. Geografia Escolar – Ensino Fundamental. 4. Ensino Fundamental – Anos Finais. 5. Rede Municipal de Ensino – João Pessoa (PB). I. Farias, Paulo Sérgio Cunha. II. Título.

CDU 910.1:37.016(043.3)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA  
Rua Aprígio Veloso, 882, Setor B - Bloco BC2 – Sala 03 - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP  
58429-900

### FOLHA DE ASSINATURA PARA TESES E DISSERTAÇÕES

WANDER MOREIRA DA SILVA

O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: da  
prescrição oficial à prática docente em sala  
de aula

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação de Mestrado Profissional em  
Ensino de Geografia como pré-requisito para  
obtenção do título de Mestre em Ensino de  
Geografia.

Aprovada em: 13/06/2025

Prof. Dr. Paulo Sérgio Cunha Farias - Orientador (PROFGEO/UFCG)

Prof. Dr. Sérgio Luiz Malta de Azevedo - Examinador Interno (PROFGEO/UFCG)

Prof. Dra. Maria das Graças Oliveira - Examinadora Externa (PPGED/UFCG)

Prof. Dr. Alcindo José de Sá - Examinador Externo (PPGeo/PROFGEO/UFPE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA  
 Rua Aprígio Veloso, 882, Setor B - Bloco BC2 – Sala 03 - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP  
 58429-900

### REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

#### ATA DA DEFESA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA - PROFGEO/UFMG

(Nº 20)

Ata da vigésima (20ª) sessão pública de Defesa de Dissertação do PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA - PROFGEO, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande – UFGG. Aos 13 do mês de junho de 2025, às 14h00 horas, de forma presencial reuniu-se na forma e Termos do Art. 62 do Regulamento Geral dos Cursos e Programas de Pós-Graduação “Stricto Sensu” da UFGG e do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional - PROFGEO, Resolução 02/2019 do Colegiado Pleno do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE/UFMG, a Banca Examinadora composta pelos professores/pesquisadores: Prof. Dr. **Paulo Sérgio Cunha Farias (ProfGeo/UFMG)**, como orientador principal; Prof. Dr. **Sérgio Luiz Malta de Azevedo (ProfGeo/UFMG)**, como membro interno; Prof. Dr. **Alcindo José de Sá (DCG/UFPE)**, como membro externo; e Profa. Dra. **Maria das Graças Oliveira (UAED/UFMG)**, como membro externo; a qual foi constituída pela **Portaria PROFGEO 005/2025** da Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia, juntamente com Sr. **WANDER MOREIRA DA SILVA** candidato ao Grau de Mestre em Ensino de Geografia. Abertos os trabalhos, o Senhor Presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. **Paulo Sérgio Cunha Farias (ProfGeo/UFMG)**, anunciou que a sessão tinha a finalidade de julgamento da apresentação e de defesa da DISSERTAÇÃO sob o título: **“O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: da prescrição oficial à prática docente em sala de aula”**, na Área de Concentração: Formação Docente em Geografia, orientado pelo Professor Dr. **Paulo Sérgio Cunha Farias**. O presidente concedeu a palavra ao candidato para, no prazo de tempo estipulado entre trinta e quarenta minutos, efetuar a apresentação de seu trabalho. Concluída a exposição do candidato, o Presidente iniciou a segunda etapa do processo de defesa passando a palavra a cada membro da Banca Examinadora para as devidas considerações, correções e arguição do candidato. Em seguida, a Banca Examinadora solicitou a saída dos presentes para, em sessão secreta, avaliar a apresentação e defesa. Após chegar a uma decisão final, a Banca Examinadora solicitou o retorno da Assembleia e anunciou, o Conceito de **APROVADO**, o qual será atribuído após o candidato, no prazo máximo de 30 (trinta) dias, efetuar as correções e modificações sugeridas e aprovadas pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar pelo presidente, pelo candidato e pelos membros da Banca Examinadora. *A banca sugere a transcrição da dissertação em artigos científicos para publicação.*

**Assinaturas:**

Coordenador:

**Banca:**

Orientador: Paulo Sérgio L. Farias

Examinador: Alcindo José de Sá

Examinador: Maria das Graças Oliveira

Examinador: Sergio Milton de Aguiar

**2 - APROVAÇÃO**

2.1. Segue a presente Ata de Defesa de Dissertação do candidato WANDER MOREIRA DA SILVA, assinada eletronicamente pela Comissão Examinadora acima identificada.

Dedico este trabalho aos professores e às professoras da Educação Básica que se esforçam, a cada dia, para possibilitar um mundo mais justo, igualitário e melhor.

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o resultado de uma caminhada construtiva de saberes, aprendizagens e novas amizades. Claro que houve desafios, os quais foram sendo sanados com esforços meus e de amigos e amigas que me ofereceram, cada qual à sua maneira, o que eu precisava naquele momento para seguir o percurso. Neste momento, o mínimo que posso fazer é registrar o meu verdadeiro agradecimento.

Agradeço, primeiramente, a Deus e à Espiritualidade Benfeitora, pelo amparo e auxílio espiritual que sempre me concederam nesta minha jornada atual.

À minha família, Ilda Aparecida da Sila (mãe), Antonio Moreira da Silva (pai), meus irmãos William Moreira da Silva, Janaína Gracielle Lisandro (cunhada), Dener Moreira da Silva e Talita Andrade Moreira (cunhada), por serem a minha base e sempre acreditarem em mim.

À minha esposa, Karollina Ingrid Soares do Espirito Santo, por me incentivar a retornar ao mundo acadêmico após 20 anos; pelo amor, companheirismo e por aceitar a viver comigo as delícias e os desafios que esta vida nos proporciona.

À minha filha, Ísis Soares Moreira, por me revelar o verdadeiro significado da vida e potencializar todas as formas de amor.

À minha sogra, Rejane Maria Soares da Silva; ao cunhado, Danilo Pavel Soares do Espirito Santo; à cunhada, Elaine Cristina Wanderley Rodrigues; a todos os familiares, pelo apoio tão necessário; e a todas as crianças da família (sobrinhas, sobrinhos), que tornam nossas vidas mais leves, alegres e cheias de significado.

Aos colegas de turma que, com seus conhecimentos e saberes, sempre enriqueceram os debates nas disciplinas e os incríveis momentos de pausa para o café.

Ao Luiz Gustavo Bizerra de Lima Moraes, pela elaboração do mapa de localização da escola campo desta pesquisa e pelo valioso apoio durante a nossa trajetória no curso de mestrado.

Ao Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), à qual também aproveito para agradecer, por oportunizar aos docentes da Educação Básica o despertar do(a) professor(a) pesquisador(a) e por reaproximar a relação com a academia.

Aos professores e às professoras do PROFGEO/UFCG, pelo empenho, entusiasmo e, principalmente, pelos ensinamentos compartilhados com a turma.

Ao Professor participante desta pesquisa, que aceitou, de imediato, sempre com disponibilidade, nos atender e contribuir para o estudo.

Aos membros da banca de avaliação, não só pelo aceite ao convite, mas também, de forma antecipada, pelas contribuições e pela sensibilidade com que conduziram o processo avaliativo deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Sérgio Cunha Farias, agradeço, especialmente, pela sua dedicação, compromisso, responsabilidade e pela forma transparente, humana e verdadeira de conduzir o processo de orientação durante todo o percurso, colocando-se sempre disponível, atento e com contribuições e encaminhamentos essenciais para o andamento do trabalho.

Por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro tão necessário em um país que pouco investe na educação de sua população.

O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

(Silva, 2001, p. 10)

## RESUMO

O currículo é um importante artefato para as práticas educativas em redes e sistemas de ensino formais. Por estar vinculado às determinações históricas, passa por transformações no decorrer do tempo, explicitando os interesses e as ideologias dos atores sociais envolvidos na sua elaboração. Por outro lado, as prescrições curriculares oficiais são redefinidas pela prática pedagógica docente nos ambientes escolares. Com base nesses pressupostos, este estudo buscou responder aos seguintes questionamentos: como o professor de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de João Pessoa-PB se apropria do currículo prescrito para desenvolver a sua ação pedagógica, adaptando ou inserindo novos conteúdos e/ou saberes docentes/discentes na sua prática curricular? Quais conhecimentos geográficos do currículo prescrito são levados em consideração? Que outros saberes fazem parte da sua prática pedagógica em Geografia? Quais os distanciamentos ou as proximidades entre o currículo prescrito e o currículo praticado? Que matriz teórica deve ser incorporada para uma educação geográfica que objetiva a emancipação dos/das discentes que estudam nas escolas públicas da Rede Municipal de João Pessoa-PB? Em consonância com as questões levantadas, este trabalho teve como objetivo geral analisar as relações entre as prescrições curriculares recentes, resultantes das políticas curriculares neoliberais (BNCC, Documento Curricular da Paraíba e Matriz Curricular Preliminar de João Pessoa-PB), e o currículo praticado por um docente de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Educação de João Pessoa-PB; e como objetivos específicos: analisar o currículo prescrito de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de João Pessoa-PB; identificar as aproximações e os distanciamentos entre o currículo prescrito de Geografia e o currículo praticado em sala de aula; analisar o conhecimento sobre o currículo prescrito pelo docente de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de João Pessoa-PB; verificar os saberes docentes que circulam na prática curricular do professor selecionado para este estudo e propor uma matriz teórica para o currículo que atenda os princípios de uma educação geográfica emancipatória dos(as) estudantes das escolas públicas. Para alcançar os objetivos, ancorou-se na pesquisa educacional qualitativa e documental, na análise de conteúdo, na pesquisa comparativa e no estudo de caso, com enfoque no materialismo histórico e dialético. Considerando que, nas escolas, circula uma cultura escolar específica e que a prática curricular do(a) docente de Geografia é atravessada por outros saberes (disciplinares, pedagógicos, experienciais etc.), os resultados do estudo apontam que a prática curricular do docente de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede

Pública Municipal de Educação de João Pessoa-PB, que compôs o universo da pesquisa, é redefinida por essa cultura e esses saberes. Assim, mesmo incorporando os objetos do conhecimento e as habilidades dos currículos prescritos desse componente curricular na etapa do ensino considerada, a materialização curricular na sua prática pedagógica é atravessada por outros saberes docentes: os da disciplina, os da profissão, os da experiência e os do cotidiano dos estudantes. Por fim, o estudo aponta como alternativa às prescrições curriculares oficiais, voltadas para a formação de trabalhadores e empreendedores, cujo único cimento social considerado é o das identidades de grupos, fundamentada nas pedagogias do aprender a aprender, um ensino de Geografia baseado nos pressupostos críticos dessa ciência e da Pedagogia como forma de emancipar os filhos e as filhas de trabalhadores e trabalhadoras que estudam nas redes públicas de ensino.

**Palavras-chave:** currículo prescrito; currículo praticado; Geografia Escolar; Anos Finais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

The curriculum plays a central role in shaping educational practices within formal education systems. As a historically situated construct, it evolves over time, reflecting the interests and ideologies of those involved in its creation. At the same time, official curricular guidelines are reinterpreted and reshaped through the pedagogical practices of teachers in school environments. Based on these premises, this study seeks to address the following questions: How do Geography teachers in the final years of elementary education in the Municipal Public Education System of João Pessoa/PB engage with the prescribed curriculum to develop their pedagogical practices, either adapting or introducing new content and knowledge from both educators and students? Which elements of geographical knowledge from the prescribed curriculum are prioritized? What other forms of knowledge are incorporated into Geography teaching? What are the divergences and convergences between the prescribed and practiced curricula? What theoretical framework should support a Geography education that fosters student emancipation within João Pessoa's municipal education network? In response to these questions, this research aims to examine the relationship between recent curricular guidelines — shaped by neoliberal curriculum policies (such as the BNCC, the Paraíba State Curriculum Document, and the Preliminary Curriculum Framework of João Pessoa/PB) — and the curriculum enacted by a Geography teacher in the final years of elementary education within João Pessoa's municipal school system. The specific objectives are: to analyze the prescribed Geography curriculum for the final years of elementary education in João Pessoa's municipal schools; to identify points of convergence and divergence between prescribed and enacted Geography curricula; to assess the teacher's understanding of the prescribed curriculum; to explore the forms of pedagogical knowledge that emerge within the selected teacher's curricular practice; and to propose a theoretical framework aligned with the principles of emancipatory Geography education for public school students. To achieve these goals, the study is grounded in qualitative educational research, incorporating document analysis, content analysis, comparative research, and a case study approach, all informed by historical and dialectical materialism. Given that schools embody a distinct school culture and that Geography teachers' curricular practices are shaped by a range of knowledge forms—including disciplinary, pedagogical, and experiential knowledge—the findings reveal that the teacher's curricular practice within João Pessoa's municipal public schools is reshaped by these influences. Although the teacher integrates the knowledge objects and competencies outlined in official curricular guidelines, their pedagogical practice is enriched by additional forms of knowledge

related to disciplinary perspectives, teaching expertise, lived experiences, and students' everyday realities. Finally, this study suggests that, as an alternative to official curricular prescriptions—often designed to train workers and entrepreneurs while promoting social cohesion through "learning to learn" pedagogies—Geography education should be grounded in critical perspectives from both Geography and Pedagogy. Such an approach can contribute to the empowerment of students from working-class backgrounds who attend public schools.

**Keywords:** prescribed curriculum; practiced curriculum; school geography; final years of Elementary Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Passos da análise de conteúdo realizada na pesquisa .....	<b>23</b>
<b>Figura 2</b> - Níveis na objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.....	<b>51</b>
<b>Figura 3</b> - Esquematização das quatro versões da BNCC .....	<b>91</b>
<b>Figura 4</b> - Estrutura da BNCC dos Anos Finais do Ensino Fundamental .....	<b>95</b>
<b>Figura 5</b> - Mapa conceitual: principais categorias de análise da Geografia.....	<b>123</b>
<b>Figura 6</b> - Localização da Escola Municipal Zulmira de Novais .....	<b>158</b>
<b>Figura 7</b> - Livros didático-pedagógicos.....	<b>159</b>
<b>Figura 8</b> - Livros de biografias .....	<b>159</b>
<b>Figura 9</b> - Livros afro-brasileiros .....	<b>159</b>
<b>Figura 10</b> - Livros e mapas diversos .....	<b>159</b>
<b>Figura 11</b> - Mesas para estudo .....	<b>159</b>
<b>Figura 12</b> - Sala Google.....	<b>160</b>
<b>Figura 13</b> - Sala Google.....	<b>160</b>
<b>Figura 14</b> - Sala Google.....	<b>160</b>
<b>Figura 15</b> - Exibição do Filme <i>O Último Samurai</i> .....	<b>176</b>
<b>Figura 16</b> - Exibição do Filme <i>O Último Samurai</i> .....	<b>176</b>
<b>Figura 17</b> - Diálogo com a turma .....	<b>177</b>
<b>Figura 18</b> - Diálogo com a turma .....	<b>177</b>
<b>Figura 19</b> - Grupos de estudo .....	<b>177</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Documentos curriculares oficiais objeto da análise de conteúdo da pesquisa.....	<b>20</b>
<b>Quadro 2</b> - Perspectivas curriculares e definições de conhecimento .....	<b>49</b>
<b>Quadro 3</b> - Níveis na objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento .....	<b>52</b>
<b>Quadro 4</b> - Dissertações sobre a temática do currículo de Geografia para o Ensino Fundamental .....	<b>72</b>
<b>Quadro 5</b> - Teses sobre a temática do currículo prescrito de Geografia para o Ensino Fundamental .....	<b>75</b>
<b>Quadro 6</b> - Competências Gerais da Educação Básica .....	<b>99</b>
<b>Quadro 7</b> - Competências específicas da área de Ciências Humanas .....	<b>100</b>
<b>Quadro 8</b> - Princípios do raciocínio geográfico .....	<b>101</b>
<b>Quadro 9</b> - Unidades temáticas e habilidades de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental .....	<b>104</b>
<b>Quadro 10</b> - Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental.....	<b>105</b>
<b>Quadro 11</b> - Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades - BNCC .....	<b>106</b>
<b>Quadro 12</b> - Colaboração estadual, regional e nacional para alinhamento dos currículos das redes públicas de ensino à BNCC.....	<b>120</b>
<b>Quadro 13</b> - Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: objetivos de aprendizagem, conteúdos e habilidades da BNCC e do documento curricular paraibano .....	<b>128</b>
<b>Quadro 14</b> - Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: habilidades, conteúdos da Proposta Curricular paraibana, Matriz Curricular Preliminar de João Pessoa-PB e interfaces entre os componentes curriculares.....	<b>140</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC- Formação	Base Nacional Comum para a Formação de Professores
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNG	Conselho Nacional de Geografia
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEGEF	Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação
DEM	Democratas
EMC	Educação Moral e Cívica
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JP	João Pessoa
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OSP	Organização Social e Política Brasileira
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 AS TEORIAS DO CURRÍCULO E A GEOGRAFIA ESCOLAR.....</b>	<b>28</b>
2.1 AS TEORIAS DO CURRÍCULO: TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS ....	28
2.2 O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO PRATICADO .....	50
2.3 AS TEORIAS DOS CURRÍCULOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	57
2.4 A PESQUISA SOBRE O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	71
<b>3 A BNCC E A PRESCRIÇÃO OFICIAL DA GEOGRAFIA A SER ENSINADA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>79</b>
3.1 AS CONCEPÇÕES PRESCRITAS DO CURRÍCULO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA BNCC PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	79
<b>4 A BNCC E OS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A GEOGRAFIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA PARAÍBA E DE JOÃO PESSOA .....</b>	<b>118</b>
4.1 A PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DA PARAÍBA .....	118
4.2 O CURRÍCULO OFICIAL PRELIMINAR PRESCRITO PARA GEOGRAFIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB.....	138
<b>5 A PRÁTICA CURRICULAR DO CURRÍCULO PRESCRITO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB.....</b>	<b>157</b>
5.1 O CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA MUNICIPAL ZULMIRA DE NOVAIS.....	157
5.2 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO PRATICADO DE GEOGRAFIA DO PROFESSOR PARTICIPANTE .....	160
5.3 SABERES DOCENTES PRESENTES NO CURRÍCULO PRATICADO DE GEOGRAFIA DO PROFESSOR PARTICIPANTE .....	164
5.4 SUGESTÃO DE UMA MATRIZ TEÓRICA CURRICULAR COM VIÉS EMANCIPATÓRIO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	180
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>189</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE A – PLANO DE AULA .....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE B – ATIVIDADE SOBRE O FILME <i>O ÚLTIMO SAMURAI</i>.....</b>	<b>207</b>

<b>APÊNDICE C – FOLHETO ATIVIDADE ANTIRRACISMO .....</b>	<b>208</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>209</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Para pensar o fazer pedagógico de todo docente, o qual tem como elemento central os conteúdos que devem ser ensinados, é inextricável pensar o saber sistematizado e definido para os sistemas de ensino e as escolas. Isso se chama currículo prescrito. No entanto, o currículo é um instrumento de múltipla significação, haja vista que sua elaboração resulta da ação de vários autores, envolvendo diversos interesses sociais, políticos, econômicos e culturais. Sendo assim, a escolha do que estará ou não no currículo é uma decisão nada neutra. Por outro lado, como ele resulta de determinações históricas, esse artefato educacional está em contínua transformação para atender aos interesses de cada configuração de poder.

Em cada conjuntura histórica, quem está no poder procura definir o currículo de acordo com seus interesses, uma vez que modela os saberes necessários a determinado tipo de sociedade que se deseja constituir com a colaboração da educação.

Sendo o currículo escolar um documento fundamental na prática pedagógica de cada professor(a), por se tratar de um instrumento que contém os principais elementos para a formação educativa e ideológica, bem como para o pensamento de uma sociedade através da educação, faz-se necessária, por parte dos docentes, a apropriação dos fundamentos presentes na sua organização, que, amiúde, é realizada por equipes técnicas distantes da realidade escolar.

O currículo prescrito, na maioria das vezes, chega ao corpo docente pronto para ser aplicado, o professor não participa do processo de sua organização, estruturação e elaboração e, juntamente com a comunidade escolar, nem é, ao menos, consultado. Entretanto, a efetivação do currículo prescrito pelos(as) professores(as) em sala de aula realiza-se através de um conjunto de elementos que se relacionam e devem ser considerados antes, durante e após a sua realização pedagógica, tais como: a totalidade do estudante, o contexto em que se encontra a comunidade escolar, a trajetória profissional e pessoal do professor com seus saberes e o conhecimento de cada disciplina trabalhada.

Diante da nossa experiência docente com o ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de João Pessoa-PB, desde 2015, acreditamos na importante função da escola como espaço de reflexões, ações e lutas que propiciem as mudanças necessárias para o despertar da classe trabalhadora em relação ao seu papel na sociedade. Dessa forma, verificamos a necessidade de pensar a estrutura organizacional e as matrizes teóricas dos documentos curriculares. Estes, muitas vezes, são prescritos, porém é preciso verificar como são materializados na prática docente efetiva em sala de aula. Pressupomos que haja, muitas vezes, uma distância entre o currículo prescrito e o

currículo praticado, devido aos múltiplos saberes que circulam no espaço escolar, o que reforça a urgência de investigar como isso se processa na prática pedagógica do(a) docente de Geografia no chão da escola.

A nossa prática pedagógica, desde 2015, na Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, as relações com o currículo prescrito de Geografia e a experiência de nos envolvermos nas discussões sobre a elaboração curricular para os Anos Finais do Ensino Fundamental da referida rede (de forma inicial) nos motivaram a pesquisar sobre esse artefato histórico.

Na ocasião, o grupo docente que desenvolveu essa discussão apenas contribuiu com a análise dos objetos de conhecimento e das habilidades da Base Nacional Comum Curricular, propondo conteúdos e aulas de campo para ajustar e atualizar a proposta curricular da Rede Pública Municipal de Educação de João Pessoa-PB, com a elaboração coletiva de uma proposta curricular de Geografia para essa Rede, vivenciada em uma formação continuada no ano de 2022.

Isso nos despertou para o problema de pesquisa deste estudo e assim nos fez levantar os seguintes questionamentos sobre o currículo: como o professor de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB se apropria do currículo prescrito para desenvolver a sua prática pedagógica, adaptando ou inserindo novos conteúdos e/ou saberes docentes/discentes para realizar o conteúdo aplicado? Como o professor de Geografia apreende a prescrição curricular oficial para essa disciplina? Quais conhecimentos geográficos do currículo prescrito são levados em consideração? Que outros saberes fazem parte da sua prática pedagógica em Geografia? Quais os distanciamentos ou as proximidades entre o currículo prescrito e o currículo praticado? Que matriz teórica deve ser incorporada para uma educação geográfica que objetiva a emancipação dos(as) discentes que estudam nas escolas públicas da Rede Municipal de João Pessoa-PB?

Nesse contexto, o objetivo geral desta dissertação é analisar a relação entre o currículo prescrito e o praticado pelo(a) docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Pública Municipal de João Pessoa-PB. Para alcançar esse objetivo maior, trilhamos especificamente os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o currículo prescrito de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de João Pessoa-PB;
- Identificar as aproximações e os distanciamentos entre o currículo prescrito de Geografia e o currículo praticado em sala de aula;

- Analisar o conhecimento sobre o currículo prescrito pelo(a) docente de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de João Pessoa-PB;
- Verificar os saberes docentes que circulam na prática curricular do(a) professor(a) da referida escola selecionada para desenvolver o estudo;
- Propor uma matriz teórica para o currículo que atenda os princípios de uma educação geográfica emancipatória dos(as) estudantes das escolas públicas.

Para responder às questões suscitadas, ancoramo-nos na pesquisa educacional qualitativa e documental, na análise de conteúdo, na pesquisa comparativa e no estudo de caso, com enfoque no materialismo histórico e dialético. Em virtude da quantidade de escolas e de professores(as) de Geografia que compõem a Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, o que nos impossibilitava investigar a prática curricular de todos os docentes de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental da referida rede no tempo para concluir o estudo, a pesquisa não procurou generalizações, mas verificar as relações entre as prescrições e as práticas curriculares de um professor de Geografia nessa etapa escolar em uma escola do sistema educacional municipal pessoense.

A pesquisa qualitativa na educação busca entender a profundidade e a complexidade dos fenômenos educativos, utilizando métodos como entrevistas, observações e análise de documentos para explorar as experiências e perspectivas individuais. Na abordagem qualitativa, Kauark, Manhães e Medeiros (2010) consideram que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010, p. 26).

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, seguimos com o enfoque histórico-estrutural empregando o método dialético. Sobre esse enfoque, Triviños (1987, p. 51) ressalta que “realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”. Sendo assim, foi possível, com essa forma de abordagem qualitativa, analisar a práxis do Professor participante<sup>1</sup> da escola selecionada para esta pesquisa

---

<sup>1</sup> Optamos por nos referir ao docente que aceitou participar desta pesquisa como “Professor participante”, não revelando assim a sua identidade.

no tocante às relações entre o currículo prescrito e as formas como se materializa na sua prática docente em sala de aula, caracterizando o objeto de estudo desta pesquisa; bem como direcionar o enfoque para a matriz curricular que ajude os discentes das redes públicas de ensino a compreenderem o mundo de forma crítica e reflexiva.

Para isso, partimos das prescrições dos documentos curriculares oficiais – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Proposta Curricular Paraibana e a Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB –, que se constituíram um dos objetos de investigação, no material primário que foi inicialmente analisado. Ademais, esta pesquisa se fundamentou nos princípios e métodos da pesquisa documental. Para Gil (2010, p. 30), esta “vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas”. No nosso caso, a pesquisa documental foi utilizada para a análise dos conteúdos das propostas curriculares oficiais recentes para a Geografia e dos planos de aula do Professor participante. Esses documentos são apresentados no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1** - Documentos curriculares oficiais objeto da análise de conteúdo da pesquisa

DOCUMENTOS OFICIAIS	DESCRIÇÃO
Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)	Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares.
Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PB, 2018)	Proposta curricular paraibana alinhada à Base Nacional e que atende a todas as redes de ensino do Estado.
Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB 2024	Documento curricular preliminar que integra a nova Proposta Curricular da cidade de João Pessoa-PB.
Planos de aula do Professor participante da pesquisa	Documento elaborado pelo(a) docente, fruto do seu planejamento pedagógico para a realização das aulas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na análise dos documentos curriculares oficiais, procuramos encontrar como se configura o currículo prescrito de Geografia da Rede Pública Municipal de Educação de João Pessoa-PB. Cellard (2012) pontua que:

[...] é o encadeamento de ligações entre a problemática analisada e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade [...] (Cellard, 2012, p. 304).

Desse modo, fez-se necessário analisar, interpretar, comparar e avaliar criticamente os artefatos curriculares oficiais que regulamentam, organizam, estruturam e norteiam a elaboração da Geografia Escolar para os Anos Finais do Ensino Fundamental e que estão diretamente ligados ao fazer pedagógico de cada docente. Além disso, os mesmos

procedimentos foram feitos com os planos de ensino do Professor participante, tendo em vista validar a hipótese de que o currículo prescrito ganha formas próprias na prática de cada professor(a) no ambiente escolar.

Para operacionalizar a pesquisa documental, recorreremos aos princípios e fundamentos da análise de conteúdo para a coleta e o tratamento analítico dos dados, a categorização, a inferência e a interpretação. Nesse sentido, pela frequência revelada na organização, no tratamento e na inferência dos dados, as categorias centrais definidas foram as habilidades, as competências, as unidades temáticas e os objetos do conhecimento dos documentos curriculares analisados. No que se refere à análise de conteúdo, optamos por seguir as concepções e ideias propostas por Laurence Bardin (2016), que a define como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos, é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (Bardin, 2016, p. 15).

Bardin (2016) organiza a análise de conteúdo em três fases. Na pré-análise, a primeira fase, o pesquisador seleciona os documentos e organiza os materiais antes da análise propriamente dita, através de uma leitura flutuante. A escolha dos documentos constitui o corpus com base na exaustividade, na representatividade, na homogeneidade e na pertinência para formulação de hipóteses e objetivos, referenciação dos índices e elaboração de indicadores. A segunda fase é a da exploração do material, que é utilizada para decodificar e definir as categorias que foram seguidas. A terceira fase é a do tratamento dos resultados obtidos, com a elaboração da inferência e da interpretação dos resultados. Nesse caso, a inferência é essencial, à medida que confere relevância teórica a essa técnica de pesquisa e possibilita estabelecer esses pressupostos, o que foi feito com os documentos curriculares analisados e comparados neste estudo, bem como com os planos de aula do Professor participante.

Assim, para esta pesquisa, aplicamos as regras de análise de conteúdo propostas por Bardin (2016), considerando:

a) A regra da exaustividade: após reunir todos os materiais bibliográficos e documentais, nenhum elemento foi desprezado antes de realizarmos uma verificação de sua importância para a investigação. Com essa regra, buscamos tecer as análises e reflexões encontradas na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental das propostas oficiais curriculares prescritas (Base

Nacional Comum Curricular, Proposta Curricular Paraibana e Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB) e nos planos de aula do Professor participante deste trabalho;

b) A regra da representatividade: a análise se faz através de amostras do universo inicial da pesquisa, se for um grupo heterogêneo, o quantitativo de amostras será maior do que um grupo homogêneo. Para esta investigação, as amostras foram feitas através do docente selecionado da escola participante da pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas e observações das aulas, nas quais se buscou verificar a materialização do currículo prescrito na prática do professor, bem como as formas de remodelação, a partir da introdução de outros saberes que ele realiza em sua prática pedagógica;

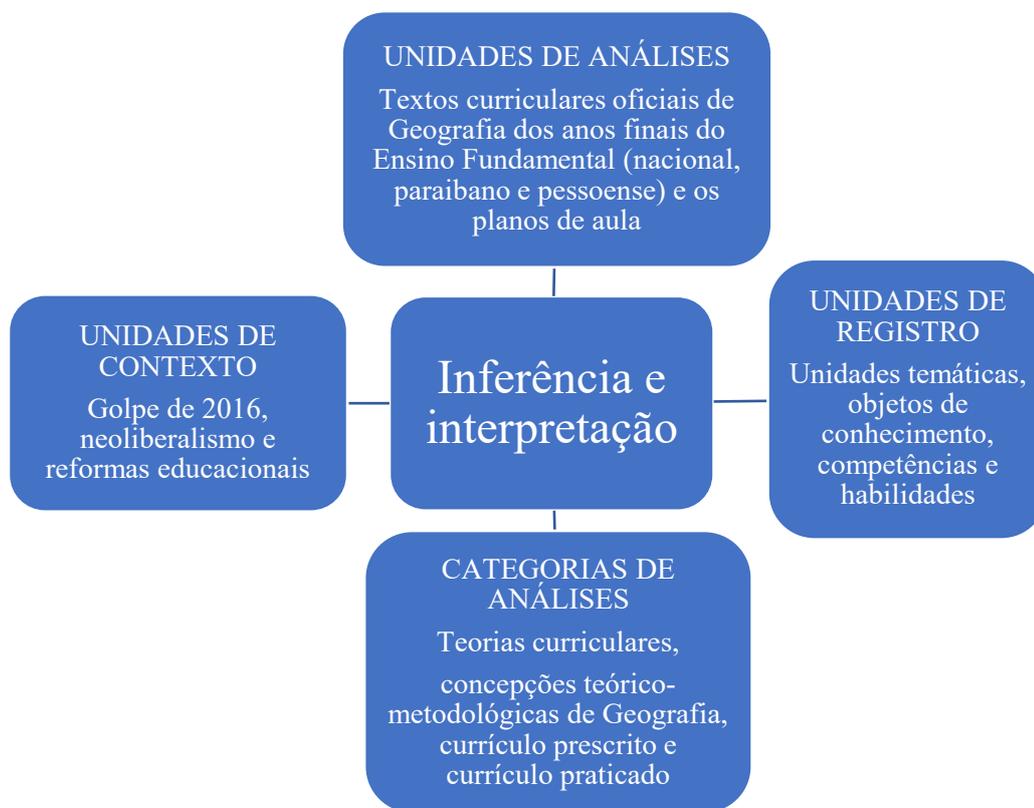
c) A regra da homogeneidade: os documentos selecionados para a análise devem seguir os mesmos critérios de seleção, garantindo as mesmas técnicas e procedimentos na coleta de dados. Neste trabalho, seguimos com o controle na elaboração do roteiro e na realização das entrevistas semiestruturadas com o sujeito participante da pesquisa; assim como os documentos curriculares oficiais prescritos tiveram as suas análises e comparações respeitando os mesmos procedimentos;

d) A regra da pertinência: os documentos escolhidos devem ser adequados enquanto fontes de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. Assim, selecionamos os documentos oficiais sobre o currículo e, particularmente, o currículo de Geografia para os Anos Finais da Educação Básica da Rede Municipal de João Pessoa-PB, apropriados aos objetivos desejados por esta pesquisa.

Isso posto, com a análise de conteúdo, objetivamos construir a descrição das características dos textos curriculares nacional, paraibano e pessoense, sintetizando-os após o tratamento inicial feito na fase da análise documental preliminar. Em seguida, fizemos a interpretação dos seus conteúdos, com o intuito de desvendar a significação dos documentos e compará-los, o que correspondeu à fase da análise documental propriamente dita. Entre essas duas fases, estiveram situadas as inferências e a categorização da pesquisa, representando a etapa entre as duas primeiras, na qual se delinearão as complementaridades e/ou diferenças do currículo municipal em relação ao estadual e ao nacional, necessários para a interpretação de como se dá o processo de apropriação do currículo prescrito pelo sujeito e o desenvolvimento deste currículo oficial na sua prática pedagógica, transformando-o em currículo praticado em sala de aula.

A Figura 1 representa a decodificação da totalidade dos elementos presentes nas análises de conteúdo dos documentos curriculares oficiais de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

**Figura 1** - Passos da análise de conteúdo realizada na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Portanto, ao apoiar-nos na análise do conteúdo dos documentos curriculares oficiais nacional, paraibano e pessoense para a Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tomamos os próprios documentos em questão como nossas unidades de análise. A partir das unidades de análise, realizamos a decodificação dos documentos. Para isso, definimos as unidades de contexto, aqui compreendidas como a conjuntura pós-golpe de 2016, o recrudescimento das políticas neoliberais e as reformas educacionais que se seguiram. Continuando a definição da unidade de contexto, estabelecemos as unidades de registro, entendidas como as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, as competências e as habilidades presentes nas prescrições curriculares oficiais para a Geografia Escolar da etapa final do Ensino Fundamental.

Nessas análises, recorreremos à técnica da análise de conteúdo por frequência. Com ela, buscamos identificar padrões e significados através da contagem das vezes que determinados códigos (os verbos que definem as habilidades) aparecem em cada documento. Portanto, analisamos a padronização e a semelhança entre as habilidades presentes nos três documentos oficiais, configurando, praticamente, o mesmo grupo predominante nesses documentos analisados para a Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Prosseguindo na nossa estratégia metodológica, inspirada na metodologia da análise de conteúdo, definimos as categorias analíticas do estudo, as quais foram estabelecidas como as concepções teórico-metodológicas do currículo da Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC, no Documento Curricular da Paraíba e no Documento Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB. Finalmente, fizemos as inferências e interpretações dos artefatos curriculares supracitados para explicitar as concepções curriculares que esses artefatos históricos prescrevem. Essa estratégia permitiu analisar como elas se efetuem na prática curricular dos educadores geográficos nas escolas.

Com as análises dos conteúdos dos documentos curriculares realizadas, recorreremos aos fundamentos da pesquisa comparativa para compará-los, conforme explicitam Schneider e Schmitt (1998, p. 1):

É lançando mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais.

Assim, com esses fundamentos, buscamos verificar as continuidades ou descontinuidades, as semelhanças ou diferenças entre as concepções curriculares para a Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental nos três documentos estudados. Para a verificação das aproximações ou distanciamentos entre o currículo prescrito e o praticado de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental, pelos motivos anteriormente colocados, optamos por estudar a temática foco desta pesquisa a partir do estudo de caso.

Para Gil (2010, p.37), o estudo de caso é um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos”. Para Yin, o estudo de caso representa a estratégia preferida de pesquisadores:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (Yin, 2001, p. 19).

No nosso caso, responder ao como e ao porquê da prática curricular em Geografia constitui uma dimensão cuja resposta generalizante, envolvendo todo o universo docente que leciona essa disciplina na rede educativa pública de João Pessoa-PB, não seria possível de

controlar e verificar em um contexto de estudo em pleno exercício da docência. Daí a opção de abordar o tema de estudo na perspectiva do estudo de caso.

Para isso, foi selecionada uma escola municipal (de um total de 57 escolas com os Anos Finais do Ensino Fundamental), localizada no bairro popular de Cruz das Armas, do município de João Pessoa-PB. A escola possui estudantes provenientes de famílias trabalhadoras, principalmente filhos e filhas de trabalhadores da feira de Oitizeiro, devido à sua localização ser próxima desta feira. Nessa escola, verificamos as relações entre a prescrição e a prática curricular de um professor de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, realizamos uma entrevista com ele, analisamos seus planos de aula e fizemos quatro observações da sua atuação docente.

A entrevista teve um enfoque qualitativo, com o propósito de dar voz ao professor e, simultaneamente, discutir conceitos pertinentes à pesquisa. Dessa forma, escolhemos a metodologia de entrevista semiestruturada, caracterizada por Triviños (1987) como sendo:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1987, p. 146).

A análise dos planos de aula seguiu os mesmos princípios delineados para a análise de conteúdo e foi utilizada para determinar como a prática do currículo prescrito de Geografia para a etapa educativa suprarreferida se efetiva nas ações pedagógicas do professor universo do estudo.

As observações das aulas do Professor participante foram realizadas em dois dias diferentes, totalizando quatro aulas observadas, duas no 8º ano e duas no 9º ano. Optamos pela observação sistemática e não participante, pois o pesquisador apenas observa sem participar, sem se envolver e/ou interferir nos fenômenos observados (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010). Para estes autores, a observação sistemática é estruturada da seguinte forma:

A observação sistemática, também denominada observação planejada ou controlada, é estruturada e realizada em condições controladas, de acordo com objetivos e propósitos previamente definidos. Vale-se, em geral, de um instrumento adequado a sua efetivação, indicando e delimitando a área a ser observada e requerendo um planejamento prévio para ser desenvolvida (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010, p. 62).

No primeiro dia de observações, chegamos com antecedência à escola. O Professor participante apresentou-nos à turma e explicou o motivo de nossa presença. Em seguida, posicionamo-nos no fundo da sala de aula e fomos registrando os acontecimentos e procedimentos realizados pelo docente e os estudantes no transcorrer da aula. No segundo dia de observações, não foram mais necessárias as apresentações e os demais procedimentos se repetiram.

Desse modo, o estudo de caso associado com as perspectivas da pesquisa qualitativa com viés histórico, empregando o método dialético; da pesquisa bibliográfica, para elaborar a fundamentação teórica; da pesquisa documental e da análise de conteúdo para tratar os documentos curriculares e os planos de aula do Professor participante contribuíram, de forma significativa, para o desenvolvimento das análises empreendidas, colaborando consideravelmente para as respostas às questões levantadas e para os objetivos traçados nesta pesquisa.

Os resultados do estudo realizado estão organizados em seis partes. Na primeira, que corresponde a esta introdução, foram apresentados a contextualização do tema, os problemas, os objetivos, a justificativa e a metodologia da pesquisa.

Na segunda parte, intitulada “As teorias do currículo e a Geografia Escolar”, fundamentados nos estudos de grandes pensadores sobre a temática do currículo, elaboramos uma análise sobre as principais teorias curriculares desenvolvidas a partir do início do século XX, com ênfase nas suas influências sobre o sistema educacional do Brasil, especificamente no que se refere aos currículos oficiais prescritos para a Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica. O estudo, nessa parte, estrutura-se da seguinte maneira: primeiramente, foram apresentadas as análises das teorias do currículo (tradicionais, críticas e pós-críticas); depois, procuramos compreender teoricamente as relações entre o currículo prescrito e o currículo praticado nas escolas; em seguida, tecemos reflexões no que se refere às teorias do currículo associadas à Geografia Escolar em cada período da história da educação brasileira; por último, apresentamos as pesquisas realizadas sobre o currículo da Geografia em dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação no Brasil.

Na terceira parte, intitulada “A BNCC e a prescrição oficial da Geografia a ser ensinada nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, buscamos investigar o que a Base Nacional Comum Curricular traz, em seu texto obrigatório, para a prescrição oficial da Geografia a ser ensinada nos Anos Finais do Ensino Fundamental, notadamente as concepções teóricas desta prescrição.

Na quarta parte, denominada “A BNCC e os documentos curriculares para a Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Paraíba e de João Pessoa”, buscamos,

primeiramente, refletir sobre a influência da BNCC na proposta curricular do Estado da Paraíba para o ensino de Geografia nessa etapa da educação. No segundo momento, discutimos as influências dos documentos curriculares nacional e estadual na definição das concepções teóricas do currículo oficial preliminar prescrito para Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

Na quinta parte, cuja nomeação é “A prática curricular do currículo prescrito em uma escola da Rede Pública Municipal de João Pessoa-PB”, procuramos compreender os saberes docentes que circulam na práxis pedagógica do professor pesquisado e se existem aproximações e distanciamentos entre a prescrição e a sua prática curricular de Geografia. Inicialmente, apresentamos a escola campo desta pesquisa, para, em seguida, examinar a existência ou não de aproximações e/ou distanciamentos entre o currículo prescrito e o currículo praticado pelo docente de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Na sequência, averiguamos quais são os saberes presentes no fazer pedagógico desse profissional da educação. Por conseguinte, com base nas prescrições do currículo preliminar pessoense, essa parte traz os resultados da entrevista, a análise dos planos de aula e as observações das aulas do docente participante para apreender a relação entre os documentos curriculares prescritos e a sua prática curricular. Por fim, propomos uma sugestão de matriz curricular para o ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que contemple as necessidades dos(as) discentes filhos(as) de trabalhadores(as) que estudam em escolas públicas.

Por fim, na última parte do estudo, trazemos as “Considerações finais”, cujo objetivo não é de finalizar as discussões aqui colocadas, mas sim dar continuidade aos debates para a efetivação do currículo definitivo para a Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa-PB. Para isso, procuramos tecer nossas conclusões sobre a relação estabelecida entre a prescrição curricular e o currículo praticado pelo docente de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental, apontando perspectivas curriculares para a disciplina geográfica baseadas no pensamento crítico da Geografia e da Pedagogia, como forma de viabilizar a formação emancipadora dos estudantes das escolas públicas no sistema de ensino aqui objetivado.

## 2 AS TEORIAS DO CURRÍCULO E A GEOGRAFIA ESCOLAR

Como ponto de partida deste estudo, iniciamos com a discussão sobre as principais teorias curriculares desenvolvidas a partir do início do século XX, com ênfase nas suas influências sobre o sistema educacional do Brasil, especificamente no que se refere aos currículos oficiais prescritos de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Para isso, esta parte do estudo se estrutura da seguinte maneira: primeiramente, são apresentadas as teorias do currículo (tradicionais, críticas e pós-críticas); depois, a discussão se dá para compreender teoricamente as relações entre o currículo prescrito e o currículo praticado nas escolas; em seguida, fazemos reflexões no que se refere às teorias do currículo associadas à Geografia Escolar em cada período da história da educação brasileira; por último, discutimos as pesquisas realizadas sobre o currículo da Geografia em dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação no Brasil.

### 2.1 AS TEORIAS DO CURRÍCULO: TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS

O currículo é parte constituinte e relevante de qualquer sistema de ensino formal, uma vez que, com ele, são estabelecidos os parâmetros organizacionais do ato educativo (os conteúdos, as metodologias, as formas de avaliação, a organização do tempo e das atividades no espaço escolar). Por outro lado, esses parâmetros trazem em si as intencionalidades de quem o elabora, ou seja, seus objetivos e fins como instrumento de socialização de crianças e jovens através dos sistemas escolares. Assim sendo, o currículo é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual (Moreira; Silva, 2013).

Nesses termos, o currículo, no decorrer do tempo, passa por transformações impressas pelos sujeitos que controlam o poder em cada sociedade, sendo moldado de acordo com as ideologias dominantes e com os interesses dos atores envolvidos nos sistemas educacionais a cada momento histórico. Desse modo, o currículo é um instrumento de múltipla significação, haja vista que sua elaboração resulta da ação intencional de vários autores, envolvendo diversos interesses sociais, políticos, econômicos e culturais, situados historicamente.

Sobre a questão da organização do ato educativo em tempos mais distantes, Manacorda (2004, p. 11) relata que “os ensinamentos mais antigos remontam ao período arcaico no Egito antigo, anterior ao antigo reino de Mênfis, se é exato que o primeiro destes data da 3ª dinastia (séc. XXVII a. C.)”. Naquela época, a civilização egípcia era considerada desenvolvida, com

noções de alto nível em diversas áreas, como agricultura, geometria, astronomia e matemática; e já havia a preocupação em promover ensinamentos distintos, ou seja, escolas “intelectuais” reservadas às classes dominantes e escolas “práticas” para sacerdotes, artesãos e guerreiros. (Manacorda, 2004, p. 10). Sendo assim, os egípcios estavam, de certa forma, preocupados com uma inicial construção do currículo condizente com as hierarquias sociais da época.

Sendo assim, a escola e o que ela deve ensinar para crianças e jovens sempre estiveram no centro dos interesses do poder, ou seja, o que a educação deve veicular como cultura comum sempre foi interesse dos que detêm o poder. Isso vem desde muito tempo. Na transição do feudalismo para o capitalismo, a classe burguesa empregou a instrução como forma de controle social e, conseqüentemente, buscou proporcionar as condições favoráveis para promover os modelos de sociedade pretendidos. Pereira (1988) demonstra como a burguesia utilizou a educação em prol de seus interesses de conquista da hegemonia:

A transformação de súditos em cidadãos, fundamental para a ruptura do modo de produção feudal e a implantação do modo de produção capitalista, só pode ser alcançada através da educação. A escola surge, então, como um instrumento capaz de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, retirando os homens do estado de ignorância em que se encontram e, ao mesmo tempo, inserindo-os na concepção burguesa que emerge na sociedade. Interessada em mudanças, a burguesia que, inicialmente defende a igualdade e a liberdade como essenciais ao homem, ao se consolidar no poder, desloca os seus interesses de transformação para a perpetuação da sociedade. É neste contexto que a expansão do sistema de ensino passa a servir para assegurar a hegemonia burguesa reproduzindo as relações de classe existentes e garantindo, ao mesmo tempo, a expansão do capitalismo (Pereira, 1988, p. 9).

Para Moreira e Silva (2013), a escola se torna o caminho para atender as novas necessidades econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Nesses termos, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”, assim considerados pela burguesia nascente.

No entanto, Lopes e Macedo (2011, p. 20) citam que a primeira menção ao termo currículo data de 1663, quando aparece nos registros da Universidade de Glasgow. Com a industrialização e a urbanização das sociedades capitalistas, o currículo se torna objeto de estudo e pesquisa nos Estados Unidos na segunda década do século XX, como relata Silva:

O currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte [do século XX]. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (Silva, 2016, p. 12).

Nesse contexto, o artefato curricular passou a ser objeto de investigação e, conseqüentemente, de conceituação nas pesquisas sociológicas e educativas. A primeira abordagem do currículo como campo de estudo emergiu das reflexões de John Franklin Bobbitt. Para ele:

A palavra curriculum significa, em latim, curso de corrida ou uma corrida propriamente dita – um lugar de feitos ou série de feitos. Aplicada à educação, consiste na série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem-feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser. As séries de experiências de formação conscientemente orientadas de que as escolas se socorrem para completar e aperfeiçoar o desenvolvimento do indivíduo (Bobbitt, 2004, p. 74).

A definição de John Franklin Bobbitt teve grande repercussão e, até mesmo, aceitação no meio educacional naquele momento em que a sociedade estadunidense, sob os efeitos do progresso difundidos pelas transformações causadas pela industrialização, atendia as demandas do novo padrão que se estabelecia na sociedade, a sociedade industrial. Naquele novo contexto, o ensino tradicional (que se aplicava até então) não garantia uma formação que atendesse a demanda da nova conjuntura econômica e social, que passava a se intensificar com o industrialismo nos Estados Unidos. A partir desse pressuposto, Bobbitt desenvolveu uma concepção tecnicista do currículo, fundamentada em uma base científica que objetivava desenvolver aspectos desejados da personalidade adulta, preparando o estudante, através do desenvolvimento de suas capacidades, com o objetivo de formar bons profissionais para o mercado de trabalho. Assim, Bobbitt pensou a eficiência da escola para alcançar a formação destes estudantes, que deveriam atender a crescente demanda da sociedade industrial por trabalhadores. Para isso, esse autor criou uma teoria do currículo fundamentada no eficientismo, com base em conceitos como eficácia, eficiência e economia (Lopes; Macedo, 2011, p. 22). Nesse sentido, transferiu a perspectiva de organização fabril taylorista à educação e às escolas, como afirma Paraskeva:

[...] à metáfora da escola como uma fábrica e do currículo como processo de produção, em que as crianças eram vistas como “matérias-primas” e os professores como controladores do processo de produção, assegurando que os “produtos” eram construídos de acordo com as especificações meticulosamente traçadas e com o mínimo de desperdício (Paraskeva, 2004, p. 7).

O objetivo, na proposição de Bobbitt, consistia em realizar uma escolarização de massa que visava formar a mão de obra para servir à indústria em expansão e dar continuidade à nova

dinâmica de exploração capitalista, que surgiu com o processo de industrialização desenvolvido nos Estados Unidos, na década de 1920.

No entanto, com o enfoque destoante do eficientismo de Bobbitt, apresentou-se o progressivismo com o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Nesta visão, cabe à escola suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente, na qual o foco da escolarização é a valorização do estudante como sujeito do conhecimento (Libâneo, 1984, p. 11). O foco central do currículo, para Dewey, está na resolução de problemas sociais e na valorização da democracia (Lopes; Macedo, 2011, p. 23). Entretanto, como uma variante das teorias tradicionais do currículo, a ideia de Dewey não pressupõe a superação da sociedade capitalista, de acordo com o que afirma Libâneo:

Tanto a educação tradicional, denominada “bancária” – que visa apenas depositar informações sobre o aluno –, quanto a educação renovada – que pretenderia uma libertação psicológica individual – são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão. A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica (Libâneo, 1984, p. 21).

No Brasil, as ideias de John Dewey se fizeram presentes no movimento escolanovista, ocorrido na primeira metade do século XX.

Os princípios de Dewey estão na base das reformas educacionais ocorridas nos anos 1920, em alguns estados do Brasil, levadas a cabo por educadores conhecidos como escolanovistas. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, por exemplo, foram responsáveis pelas reformas ocorridas na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1927). Mais recentemente, a proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) traz alguns elementos do progressivismo de Dewey (Lopes; Macedo, 2011, p. 24).

Lopes e Macedo (2011) mencionam outro nome presente nas experiências brasileiras nesse período, o pedagogo norte-americano William Heard Kilpatrick, responsável pela sistematização de projetos como método de ensino, que acabou, por vezes, tomado como uma teoria curricular progressivista. Kilpatrick foi um crítico da educação tradicional, principalmente do eficientismo proposto por Bobbitt, como afirma Paraskeva (2004):

Sua proposta tem claramente um propósito social, não se centrando apenas na criança [...] e passa pela consciencialização de que a criança tem de aprender, investigar, comparar, pensar nos porquês e, finalmente, tomar suas decisões, enquanto o professor

deve servir de guia e não de fonte de informação ou recipiente de conhecimento. Kilpatrick, contrariamente à posição veiculada por Bobbitt e Charters, entendia que a educação deveria ser considerada como vida em si e não como uma mera preparação a vida futura (Paraskeva, 2004, p. 25).

Ao analisar as concepções tecnicista, de John Franklin Bobbitt, e a progressista, de John Dewey, percebe-se a semelhança entre as duas propostas no sentido de que ambas não questionam a sociedade e seus valores, com isso retirando a oportunidade de os estudantes refletirem sobre o seu papel como cidadãos e reforçando a adaptação do sujeito à sociedade de classes.

O educador norte-americano Ralf Winfred Tyler, articulando as abordagens efficientistas e progressivistas, desenvolveu uma teoria curricular com ênfase no planejamento e no vínculo entre currículo e avaliação, como relatam Lopes e Macedo (2011):

Compondo com a definição dos objetivos educacionais, o cerne do pensamento de Tyler, a avaliação da eficácia da aprendizagem é a última etapa do planejamento curricular. Ela é realizada por intermédio de instrumentos que visam determinar em que medida os objetivos educacionais de ensino foram atingidos. Trata-se de uma avaliação guiada pelos objetivos e centrada no aluno, mas seu foco é o currículo: fornecer informações sobre a eficácia das experiências de aprendizagem na modificação dos comportamentos dos alunos. Tyler trata a informação que a avaliação fornece a alunos e pais sobre o seu desempenho como um uso acessório da mesma (Lopes; Macedo, 2011, p. 49).

A proposta de Tyler com a formulação de objetivos continua a influenciar os procedimentos de elaboração de currículos nos sistemas de ensino no Brasil até os dias de hoje.

As teorias curriculares concebidas por Bobbit, Dewey e Tyler apresentam características da perspectiva das teorias tradicionais do currículo que, segundo Silva (2016), enfatizam os seguintes conceitos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Os interesses pretendidos no desenvolvimento/aplicação por essas abordagens curriculares, no caso de Bobbitt, com foco para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta considerados desejáveis; para Dewey, objetivando a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno; e, para Tyler, procurando solucionar os problemas das concepções anteriores e propondo contribuições em sínteses integradoras a partir do planejamento associado com a avaliação do processo ensino/aprendizagem (Kliebard, 1974, 1986 *apud* Moreira; Silva, 2013), dominaram o pensamento curricular, principalmente no período dos anos 1920 ao final dos anos 1960 do século XX.

No período Pós-Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos, as preocupações com a corrida armamentista e tecnológica contra a União Soviética (Guerra Fria), as consequências da Guerra do Vietnã e os problemas sociais (racismo, desemprego, violência urbana, crimes) criaram um clima de revolta e levaram a uma série de protestos contra as instituições e os valores tradicionais (Moreira; Silva, 2013). Diante desse contexto, em 1973, na Universidade de Rochester, William Frederick Pinar, pedagogo norte-americano, liderou o movimento de reconceitualização<sup>2</sup> do campo do currículo. Esse movimento, nas palavras de Silva (2016):

[...] exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler. As pessoas identificadas com o que passou a ser conhecido como “movimento de reconceptualização” começavam a perceber que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais de origem, sobretudo, europeia com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt. Aquilo que, nas perspectivas tradicionais, era entendido como currículo era precisamente o que, de acordo com aquelas teorias sociais, precisava ser questionado e criticado (Silva, 2016, p. 37).

Desse modo, Pinar, em 1973, na Universidade de Rochester, realizou uma conferência com a participação de especialistas em currículos, críticos da tendência curricular dominante, cujos resultados são apontados por Moreira e Silva:

Duas grandes correntes desenvolveram-se a partir da conferência: (a) uma associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux; e (b) outra associada à tradição humanista e hermenêutica mais presente na Universidade de Ohio, cujo principal representante pode ser considerado William Pinar.

[...]

Para os neomarxistas, os humanistas secundarizavam a base social e o caráter contingencial da experiência individual. Estes últimos, por sua vez, acusavam os primeiros de subordinar a experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transcendência (Moreira; Silva, 2013, p. 22).

Da primeira corrente – neomarxista, saíram os precursores, nos Estados Unidos, da Sociologia do Currículo, que busca “entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos” (Moreira; Silva, 2013, p. 23).

No mesmo período, na Grã-Bretanha, sociólogos liderados por Michael Young propõem a Nova Sociologia da Educação (NSE), colocando o currículo escolar como o seu principal

---

<sup>2</sup> Ver: PINAR, W. F. **La teoría del currículum**. Tradução de Edmundo Mora. Madri: Narcea Ediciones, 2014.

objeto de estudo. Young (1984 *apud* Moreira; Silva (2013) relata os fatores que contribuíram para o desenvolvimento da NSE:

(a) mudanças na formação dos professores, cujo curso passou de três para quatro anos, incluindo-se a disciplina em pauta nos conteúdos do ano adicional; (b) criação de cursos de pós-graduação de Sociologia da Educação; (c) oferecimento de cursos da disciplina na *Open University* para professores formados; e (d) concessão de recursos para pesquisas e bolsas para estudos de pós-graduação pelo Conselho de Pesquisa em Ciência Social (Young, 1984 *apud* Moreira; Silva, 2013, p. 26).

Assim, a NSE se constituiu como a primeira corrente sociológica, de fato, voltada para o estudo do currículo, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, sendo referência para a compreensão das relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social (Moreira; Silva, 2013).

Como dito anteriormente, as críticas às propostas da teoria tradicional curricular por meio da escolarização, dos conhecimentos curriculares e da própria formulação do currículo configuram-se em dois campos da teoria do currículo: a fenomenológica e a neomarxista. Conforme Silva (2016), a perspectiva fenomenológica do currículo é:

Em termos epistemológicos, a mais radical das perspectivas críticas, na medida em que representa um rompimento fundamental com a epistemologia tradicional. A tradição fenomenológica de análise do currículo é aquela que talvez menos reconhece a estruturação tradicional do currículo em disciplinas ou matérias. Com sua ênfase na experiência, no mundo vivido, nos significados subjetivos e intersubjetivos, pouco sentido fazem as formas de compreensão técnica e científica implicadas na organização e estruturação do currículo em torno de disciplinas. [...] o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (Silva, 2016, p. 40).

E complementa que, na teorização curricular, a análise fenomenológica é combinada com duas outras estratégias de investigação: a hermenêutica e a autobiografia, nas quais:

A hermenêutica, tal como desenvolvida modernamente por autores como Gadamer, destaca, em contraste com a suposta existência de um significado único e determinado, a possibilidade de múltipla interpretação que têm os textos – entendidos, aqui não apenas como o texto escrito, mas como qualquer conjunto de significados. Embora a fenomenologia, tal como definida originalmente por Husserl, esteja centrada numa descrição das coisas tais como elas são, ela também envolve, em última análise, a utilização de uma gama de estratégias interpretativas. Já a autobiografia tem sido combinada com uma orientação fenomenológica para enfatizar os aspectos formativos do currículo, entendido, de forma ampla, como experiência vivida. Em alguns autores, como William Pinar, por exemplo, recorre-se também a recursos analíticos da psicanálise (Silva, 2016, p. 42).

Na perspectiva da crítica social marxista, os elementos da crítica social são de que:

A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho. Essa característica da organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura, por exemplo. Há, pois, uma relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura (Silva, 2016, p. 45).

No conjunto dessas críticas, evidenciam-se as ideias de Michel Young, para quem:

O currículo sempre é um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”. Sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (Young, 2014, p. 201).

Young (2014) demonstra o teor ideológico contido nos interesses de quem elabora o currículo e seleciona os conhecimentos que nele devem prevalecer, com o propósito de definir o conhecimento escolar como objeto de pesquisa da sociologia da educação. Com isso, o currículo passou a ser investigado sociologicamente.

A questão do conhecimento passa a ser central. Young, influenciado pelo interacionismo simbólico, afirma que o conhecimento é construído nas interações sociais entre sujeitos, formando um conjunto de significados disponíveis para o ensino. Esse conjunto de significados – relacionados ao que é razoável, ao que é correto, ao que é verdade, bom ou lógico – depende de convenções sociais e de acordos dominantes com os quais interagimos (Lopes; Macedo, 2011, p. 78).

Segundo Lopes e Macedo (2011), o objetivo de Young é:

[...] se contrapor à ideia de conhecimento como dado objetivo, na defesa de uma concepção de conhecimento direcionada e relativa. Para ele, questionar o que conta como conhecimento implica, inevitavelmente, não oferecer nenhum critério de verdade e nenhuma epistemologia explícita para os diferentes saberes. Sua postura é a de discutir o status de quem tem o poder de validar certos saberes como sendo conhecimentos e, portanto, verdades, em detrimento de outros saberes não considerados verdadeiros (Lopes; Macedo, 2011, p. 78).

Assim, Young recusa qualquer superioridade do conhecimento acadêmico/científico sobre outros saberes sociais no currículo, por considerar que a superioridade conferida a esses saberes contribui para manter as desigualdades sociais e as hierarquias entre as pessoas (Lopes;

Macedo, 2011, p. 78). Ademais, o conhecimento promovido pelo currículo deve ser analisado a partir de sua constituição social e histórica, como ressaltam Moreira e Silva (2013):

Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. A Teoria Curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente (Moreira; Silva, 2013, p. 28).

Desse modo, a preocupação com a questão ideológica na educação se faz necessária para analisar a escolarização em massa e o próprio currículo, elaborado para os sistemas de ensino pelos grupos dominantes.

Além da ideologia, na teoria crítica, a cultura é intrínseca ao currículo para a formação de uma sociedade. “Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais” (Moreira; Silva, 2013, p. 35). Soma-se a elas a noção de poder, considerada por Moreira e Silva (2013, p. 36) como “central à teorização educacional e curricular crítica”. Concomitantemente com os conceitos de ideologia e cultura, a relação de poder se faz presente nas relações sociais de tal forma que o currículo está diretamente envolvido nas relações de poder:

O conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor. Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados (Moreira; Silva, 2013, p. 37).

Dessa maneira, a análise curricular envolvendo as relações de poder, juntamente com os conceitos de ideologia e cultura, ganha um caráter político.

Outro teórico educacional da teoria crítica do currículo que o abordou na imersão com o poder foi o educador estadunidense Michael Whitman Apple. Influenciado pelo marxismo, desde a década de 1970, ele realizou trabalhos no campo do currículo nos Estados Unidos, principalmente na análise crítica do currículo e do conhecimento escolar. Baseado nos estudos de Pierre Bourdieu, Basil Bernstein e Michael Young, Michael Apple colocou o currículo no centro das teorias educacionais críticas. Silva (2016) relata que:

Apple vê o currículo em termos estruturais e relacionais. O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. Na análise de Apple, a preocupação não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo. A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos (Silva, 2016, p. 46).

Apple relaciona os conhecimentos legitimados (técnico/acadêmico) com o poder e o uso que o Estado e o poder econômico fazem dele, ao utilizá-lo para manter uma sociedade capitalista com ação controladora do mercado. Assim, para Apple, o importante é a questão: “Por quê? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros?” (Silva, 2016, p. 47). A caracterização dessa relação entre currículo e poder realizada por Apple justifica sua análise política da teorização curricular.

O referido pensador analisou uma das funções da escola que, para ele, é a de “ajudar a manutenção do privilégio nos meios culturais, assimilando a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e definindo-os como conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido” (Apple, 2001, p. 91). Chamou ainda a atenção para considerarmos o controle da cultura e o controle econômico, lembrando que o controle do conhecimento e o controle econômico estão relacionados. Dessa maneira, os conhecimentos escolares devem ser sempre contestados para verificar quem ou qual grupo social será beneficiado com o desenvolvimento dos conhecimentos escolares definidos para a escola.

Na perspectiva crítica do currículo como dominação cultural, destacam-se os estudos sociológicos de Bourdieu e Passeron. Os referidos autores (1992) analisaram os elementos utilizados para a dominação e a reprodução do domínio das classes dominadas da sociedade, através do sistema de ensino, por meio da ação pedagógica.

Numa formação social determinada, a delegação que estabelece a Ação Pedagógica dominante implica, além de uma delimitação do conteúdo inculcado, uma definição dominante do modo de inculcação e da duração da inculcação que definem o grau de realização do Trabalho Pedagógico, considerado como necessário e suficiente para reproduzir a forma realizada do *habitus*: isto é, o grau de realização cultural (grau de competência legítima em matéria de cultura legítima) pelo qual não somente as classes dominantes, mas também as classes dominadas, tendem a reconhecer “o homem cultivado” e pelo qual se encontram objetivamente medidos os produtos das Ações Pedagógicas dominadas, isto é, as diferentes formas do homem, realizado tal como ele se encontra definido pelo arbitrário cultural dos grupos ou classes dominados (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 46).

E, impondo a legitimidade da cultura dominante:

Numa formação social determinada, o Trabalho Pedagógico pelo qual se realiza a Ação Pedagógica dominante consegue tanto melhor impor a legitimidade da cultura dominante quanto está mais realizado, isto é, quanto consegue mais completamente impor o desconhecimento do arbitrário dominante como tal, não somente aos destinatários legítimos da Ação Pedagógica, mas aos membros dos grupos ou classes dominados (ideologia dominante da cultura legítima como única cultura autêntica, isto é, como cultura universal) (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 51).

Bourdieu e Passeron (1992) ressaltaram como a legitimação da hegemonia cultural é construída, de tal forma que as classes dominadas acabam reconhecendo sua legitimidade, esta criada com objetivos bem definidos e estruturados. Com isso, busca garantir a dominação e a reprodução da ordem social, bem como perpetuar as desigualdades sociais entre os grupos/classes dominantes e os grupos/classes dominadas, através do sistema escolar.

Outra vertente crítica de análise do currículo nasce dos estudos de Louis Althusser, do seu livro *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, para o qual o papel da escola e de outras instituições na sociedade capitalista, como o Estado, segue os interesses do mercado: “A escola (mas também outras instituições de Estado, como a Igreja; ou outros aparelhos, como o Exército) ensinam ‘saberes práticos’, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da ‘prática’ desta” (Althusser, 1970, p. 22). O referido autor (1970) sistematiza, em dois grupos, os mecanismos para sustentar a sociedade capitalista, sendo o primeiro os aparelhos repressivos de Estado, tais como o sistema administrativo, o Exército, a polícia, o judiciário; e o segundo, os aparelhos ideológicos de Estado, por exemplo, a religião, a escola, a família, a mídia e o sistema político. Fundamentado nos conceitos de estrutura e superestrutura de Marx, o autor relaciona a escola à superestrutura determinada pela estrutura. Nesse sentido, o currículo, para os pensadores que se basearam nos seus estudos, como parte da superestrutura, reflete a estrutura socioeconômica. Por isso, nessa perspectiva, as abordagens curriculares são classificadas como estruturalistas.

Sem colocar o currículo nessas determinações diretas da estrutura sobre a superestrutura, para Apple, “o poder e a cultura estão dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômicos se apresentam interconectados com o poder e o controle culturais” (Apple, 2006, p. 104). Para isso, apresenta dois pontos fundamentais:

O primeiro consiste em ver as escolas como parte de um conjunto de relações de outras instituições – políticas, econômicas e culturais – basicamente desiguais. As escolas existem por meio de suas relações com outras instituições de maior poder, instituições que são combinadas de maneira a gerar desigualdades estruturais de poder e acesso a recursos. Em segundo lugar, essas desigualdades são reforçadas e reproduzidas pelas escolas (que não fazem isso sozinhas, é claro). Por meio de suas atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas no dia a dia da sala de aula, as escolas

desempenham um papel significativo na preservação, senão na geração, dessas desigualdades (Apple, 2006, p. 104).

É evidente o papel da escola e, em particular, do currículo como mecanismos de reprodução social, garantindo e perpetuando as condições necessárias para manter os interesses dos grupos dominantes em detrimento das classes dominadas; e, através da reprodução cultural dominante, o capital cultural mantém a reprodução mais ampla da sociedade.

No contexto brasileiro, desde a década de 1960, o educador Paulo Freire contribuiu consideravelmente para uma educação crítica, pautada em uma concepção de educação libertadora. A sua teorização é a base da educação popular, como ressaltam Lopes e Macedo (2011):

Um projeto de educação que visa possibilitar a luta dos oprimidos, por meio de sua conscientização política e sua libertação. [...] Propõe os saberes de uma educação problematizadora e crítica. Ele parte da compreensão de que os seres humanos são históricos, vivem realidades concretas em situações de opressão. Pensar nos saberes associados a essa realidade implica conceber a possibilidade de inserção crítica e de transformação dessa mesma realidade. Esse processo tanto é intelectual quanto político: exige reflexão e ação transformadora (Lopes; Macedo, 2011, p. 85).

Embora não possa ser definido como um teorizador do currículo, Freire (1987) valoriza o educando e considera-o um sujeito histórico e ativo na sociedade, com capacidade de refletir sobre a dinâmica social, econômica, política e cultural. Na perspectiva da teoria educacional crítica, esse autor contesta a concepção bancária de educação, “para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (Freire, 1987, p. 34). Nesta visão de educação, o educador é considerado como detentor do conhecimento; e o educando, apenas como receptor, sem voz ativa e poder de se manifestar. Em oposição à concepção bancária de educação, Freire (1987) defendeu uma educação libertadora do indivíduo e problematizadora das questões humanas:

A questão que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios”, a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p. 38).

A proposta educacional libertadora de Paulo Freire busca a ação de uma educação problematizadora da realidade do estudante, por meio do diálogo, sobretudo entre docente e discente, envolvendo humildade e amor, pois “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não

amo os homens, não me é possível o diálogo” (Freire, 1987, p. 45). O diálogo inicia-se antes do encontro educador/educando:

Daí que, para esta concepção de educação como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (Freire, 1987, p. 47).

Nesse contexto, Paulo Freire evidencia a importância de os sujeitos do processo ensino/aprendizagem, a partir das suas realidades vivenciadas e experienciadas, elaborarem o currículo, que busque garantir que os conteúdos sejam pertinentes às suas realidades, que possibilite e oportunize a promoção de uma educação emancipatória e envolvida com a humanização dos sujeitos durante todo o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, o currículo não pode ser algo distante, elaborado por especialistas que desconhecem a realidade vivida pelo estudante. Os seus temas de estudo devem, portanto, nascer dos dilemas enfrentados no cotidiano pelos alunos. Daí, o enfoque na tematização a ser tirada dessa realidade, para ser problematizada partindo da curiosidade ingênua do estudante e se chegar à curiosidade epistemológica.

O objetivo disso é chegar à conscientização dos problemas vivenciados nos contextos em que estão os estudantes, objetivando construir a ação política deliberada para superá-los. Essa perspectiva libertadora da educação tem fundamentado a elaboração de currículos de educação popular de alguns movimentos sociais, como é exemplar o do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.

As teorias curriculares concebidas pelas perspectivas críticas, segundo Silva (2016), evidenciam os seguintes conceitos: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Assim, as teorias críticas do currículo promoveram (e vêm promovendo) um entendimento totalmente oposto à concepção das teorias tradicionais. O referido autor (2016) compara esses dois campos teóricos e destaca as diferenças entre ambos quanto ao papel do currículo:

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas

de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, 2016, p. 30).

Neste sentido, a compreensão pretendida para o papel do currículo dentro da perspectiva da teorização crítica se faz na medida em que a elaboração curricular leve em consideração os conceitos de ideologia, cultura e poder de forma dialética, cuja ação pedagógica do professor se dê através de diálogo junto ao estudante, promovendo reflexões sobre as características sociais, econômicas e culturais da sociedade que formamos e, assim, confrontando as causas das desigualdades sociais e de poder estabelecidas pelos grupos dominantes para manter a estrutura hegemônica. Assim, criam-se possibilidades para que os estudantes (classe dominada) alcancem, por meio de uma educação crítica, que valorize o processo de ensino/aprendizagem, as condições mínimas necessárias para lutarem em prol de seus direitos, interesses, desejos e sonhos.

Os questionamentos da ciência ocidental a partir de 1968, notadamente das metanarrativas que produziu e dos métodos únicos utilizados para fazê-las (positivista e marxista), a desconstrução da perspectiva científica e cultural eurocêntrica e a ênfase dada à produção de ideias e saberes pelo pensamento dos povos hegemonzados evidenciam a pós-modernidade e o campo científico pautado nas teorias pós-críticas. Nessa direção, enfatizam-se o diverso, o singular, o subjetivo, o multiculturalismo, a interculturalidade, os estudos culturais, entre outros, que os esquemas da pesquisa totalizante haviam deixado de fora nas abordagens científicas de inspiração ocidental. É nessa ótica que se busca romper com o currículo burguês de cultura europeia, patriarcal, branca, masculina, heterossexual, ou seja, a cultura dos grupos dominantes. O multiculturalismo passou a ser tema central dos Estudos Culturais, que impactam as teorias curriculares, embora apresentem um caráter ambíguo.

Salienta-se ainda que as novas tecnologias e o avanço tecnológico nos meios de comunicação e informação permitem, principalmente, desde o início do século XXI, uma forte presença e manutenção de elementos culturais para homogeneizar e impor a cultura dos grupos dominantes em detrimento das culturas dos grupos dominados, pois aqueles são divulgados pelos meios de comunicação de massa e, muitas vezes, inseridos no âmbito escolar através do currículo prescrito. Dessa forma, dá-se a entender que a diversidade cultural é constituída, primordialmente, para estabelecer relações de poder, como Silva (2016) destaca:

A “diversidade” cultural é, aqui, fabricada por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização. Trata-se de um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos. O exemplo também serve para mostrar que não se pode separar questões culturais de questões de poder (Silva, 2016, p. 86).

A ambiguidade presente no multiculturalismo pode tanto contribuir para as reivindicações das classes dominadas, tornando-se um instrumento de luta política e resistência, quanto favorecer os grupos dominantes. Nesse sentido, Silva (2016) aponta:

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (Silva, 2016, p. 86).

O multiculturalismo se originou-se nos países do Norte, sendo claramente utilizado pelos Estados Unidos em uma “perspectiva liberal ou humanista que enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa” (Silva, 2016, p. 89) entre as culturas, a fim de propagar sua cultura hegemônica de caráter neoliberalista entre os países, inclusive o Brasil. Dessa forma, a perspectiva multicultural está dividida em duas concepções, como relata Silva (2016): a pós-estruturalista e a materialista.

Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida.

[...]

Uma perspectiva mais “materialista”, em geral inspirada no marxismo, enfatiza, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural (Silva, 2016, p. 88).

Assim sendo, as diferenças devem ser sempre analisadas para compreender as relações de poder presentes na produção dessas diferenças. Em um “currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (Silva, 2016, p. 89), demonstrando sempre as relações de poder existentes entre as diferenças culturais produzidas e impostas à sociedade. Desse modo, a organização, a estruturação e a difusão ideológica das relações de poder e dos elementos culturais pertencentes à sociedade no currículo dos sistemas educacionais permitem constituir a base para se manter a atual dominação e reprodução social capitalista.

A partir desse pressuposto, percebemos a necessidade de questionar/analisar as desigualdades sociais provocadas pelas relações de poder produzidas pelos grupos hegemônicos para além das classes sociais, considerando as características de gênero, raça,

etnia e com enfoque na identidade, nas diferenças e na representação cultural. Neste contexto, configura-se a concepção pós-crítica do currículo, na qual se destacam três pontos, segundo Silva (2016): 1) acerca do gênero, com a pedagogia feminista questionando a presença apenas dos valores masculinos e patriarcais no currículo; 2) da raça e etnia, com as dificuldades e complexidades da identidade racial e étnica, pois há o caráter histórico e a importância política e estratégica do sentimento de identificação étnica e racial, frequentemente excluído do currículo prescrito; 3) da teoria *queer*, com ênfase em uma metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexual oprimidos na sociedade e, na maioria das vezes, não inclusos ao currículo prescrito.

Na visão pós-crítica, não é possível analisar profundamente cada ponto citado acima apenas com a perspectiva crítica do currículo, com bases modernistas nas ideias iluministas de razão, ciência, racionalidade e progresso constante. As noções de educação, pedagogia e currículo estão firmemente estabelecidas na modernidade, como apresenta Silva (2016):

Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática. Nesse sentido, o questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria ideia de educação (Silva, 2016, p. 111).

E acrescenta:

Para a crítica pós-moderna, essas noções, ao invés de levar ao estabelecimento da sociedade perfeita do sonho iluminista, levaram ao pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada. Na história da Modernidade, em nome da razão e da racionalidade, frequentemente se instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração (Silva, 2016, p. 112).

Assim, para esse autor, há uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno:

O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o *script* das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente, está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade (Silva, 2016, p. 112).

Para os pós-modernos, a teorização crítica do currículo segue os princípios das metanarrativas<sup>3</sup>, princípios estes de totalidade, cuja ciência é portadora do conhecimento verdadeiro e, com o uso da sua linguagem, torna todos os seus discursos verdadeiros.

A perspectiva pós-moderna, além de levantar questionamentos feitos aos impulsos emancipatórios de certas pedagogias críticas, como também ao sujeito autônomo e centrado das narrativas modernas, “inspirada nos *insights* pós-estruturalistas”, enfatiza que “o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso” (Silva, 2016, p. 113). Para Silva (2016), o pós-modernismo caracteriza uma transição da pedagogia crítica para a pedagogia pós-crítica:

O pós-modernismo, de certa forma, constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento pela pedagogia crítica. Em sua crítica do currículo existente, a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que ainda reinava uma certa certeza. Com sua ênfase na emancipação e na libertação, a pedagogia crítica continuava apegada a um certo fundacionalismo. O pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica (Silva, 2016, p 115).

Dentro da perspectiva pós-crítica da teoria do currículo, de forma mais tímida, a concepção pós-estruturalista vem ganhando adeptos nos estudos curriculares. Nesta visão, o processo de significação é praticamente indeterminado e instável, como mostra Silva (2016):

O significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, preexistente; ele é cultural e socialmente produzido. Como tal, mais do que sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. Um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um “objeto” que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido. Uma análise derridiana do processo de significação combina-se, aqui, com uma análise foucaultiana das conexões entre poder e saber para caracterizar o processo de significação como não apenas instável, mas também como dependente de relações de poder. Como campos de significação, o conhecimento e o currículo são, pois, caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder (Silva, 2016, p 123).

Igualmente como os significados, os conhecimentos e o currículo são constituídos cultural e socialmente, pois a concepção de sujeito se dá, para a perspectiva pós-estruturalista, como uma construção histórica.

---

<sup>3</sup> Ver: LYOTARD, J.-F. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

Outra concepção da teoria pós-crítica do currículo é a teoria pós-colonial. Com ela, focalizam-se as manifestações culturais e os saberes dos povos colonizados, algo pioneiro diante do domínio cultural e científico dos atores da conquista colonial europeia. Acredita-se que os primeiros escritos nessa abordagem se deram por volta dos anos 1950 e 1960, durante as lutas de libertação dos povos colonizados, principalmente os povos africanos sob domínio colonial das potências europeias, da mesma forma os povos que sofrem com as heranças da dominação, os preconceitos e as injustiças sociais dos colonizadores, como é o caso do Brasil. Nessa perspectiva, destacam-se teóricos como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi. A teoria pós-colonial, segundo Silva (2016):

[...] deveria estar focalizada precisamente nas manifestações literárias e artísticas dos próprios povos subjugados, vistas como expressão de sua experiência da opressão colonial e pós-colonial. Nesse sentido, a teoria pós-colonial é um importante elemento no questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado “cânon ocidental” das “grandes” obras literárias e artísticas (Silva, 2016, p. 126).

Assim como as concepções anteriores, a teoria pós-colonial questiona as relações de poder, neste caso, além dos sujeitos, evidencia também as nações que foram e ainda estão, de certa forma, subordinadas a outros países, como afirma Silva (2016):

A análise pós-colonial junta-se, assim, às análises pós-moderna e pós-estruturalista para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio. Diferentemente das outras análises “pós”, entretanto, a ênfase da teorização pós-colonial está nas relações de poder entre nações. O pós-colonialismo concentra-se no questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre “raça”, que estão no centro da construção imaginária que o Ocidente fez – e faz – do Oriente e de si próprio. A teoria pós-colonial focaliza, sobretudo, as complexas relações entre, de um lado, a exploração econômica e a ocupação militar e, de outro, a dominação cultural (Silva, 2016, p. 127).

Percebe-se, portanto, a proximidade da teoria pós-colonial com a perspectiva feminista, a narrativa étnico-racial, o multiculturalismo, principalmente no tocante aos problemas sociais (preconceito, discriminação, identidade, inferioridade cultural e social), além das desigualdades sociais.

No bojo dessas redefinições, Silva (2016) destaca ainda a teorização do currículo a partir dos Estudos Culturais. Estes surgiram em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Inicialmente, os Estudos Culturais partiram de um questionamento sobre a compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica, ficando restrito apenas à elite burguesa. Isso mudou com a visão de Raymond Williams, com a sua concepção de cultura global:

Para Williams, em contraste com a tradição literária britânica, a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Nessa visão, não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, as “grandes obras” da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência. [...] essa definição inclusiva de cultura iria posteriormente ser ampliada para abranger também aquilo que, na literatura anglo-saxônica, é conhecido como “cultura popular”, isto é, as manifestações da cultura de massa: livros populares, tabloides, rádio, televisão, a mídia em geral (Silva, 201, p. 131).

Em um primeiro momento, os Estudos Culturais se concentraram nas formas culturais urbanas, sobretudo nas chamadas “subculturas” (Silva, 2016, p. 132). Posteriormente, ampliaram-se e ganharam influências de várias perspectivas teóricas:

Os Estudos Culturais se subdividem de acordo com uma série variada de perspectivas teóricas e de influências disciplinares. Enquanto algumas perspectivas continuam marcadamente marxistas, outras claramente abandonaram o marxismo em favor de alguma das versões do pós-estruturalismo. Há, de forma similar, uma visível heterogeneidade na perspectiva social adotada: há uma versão centrada nas questões de gênero, outra nas questões de raça, ainda outra em questões de sexualidade, embora existam, evidentemente, intersecções entre elas (Silva, 2016, p. 133).

Na concepção dos Estudos Culturais, a cultura é concebida como campo de luta através da significação social. Dessa forma, “é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (Silva, 2016, p. 133). Assim:

Podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em, pelo menos, dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social (Silva, 2016, p. 134).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, como na Nova Sociologia da Educação, o currículo é compreendido como artefato, ou seja, algo produzido, construído através de relações de poder que envolvem seleções de conhecimentos e conteúdos, os quais acabam sendo prescritos pelos sistemas de ensino para garantir a formação de uma sociedade submissa, de acordo com os interesses dos grupos hegemônicos. Por outro lado, é nesse mesmo currículo que se desenvolvem campos de lutas e resistências a partir das suas teorias críticas e pós-críticas.

Nesse pressuposto da teoria pós-crítica curricular, temos a seguinte concepção de currículo proposta por Silva:

O currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que, em nome da eficiência econômica, estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, “sua verdade” (Silva, 2001, p. 10).

O referido autor, ao afirmar que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade, desperta a atenção dos críticos e estudiosos das políticas curriculares para a sua própria análise como um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder (Silva, 2001). Nesse sentido, Silva (2016) relata as ideias de Giroux na relação entre a política, o currículo e a cultura nas relações de poder, quando afirma que:

Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. Na visão de Giroux, há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural (Silva, 2016, p. 55).

Nesta perspectiva, Henry Giroux demonstra o currículo como política cultural. Assim sendo, ele é necessário para desenvolver uma pedagogia multicultural, enfatizar a luta de classes, a luta de resistência e a luta pela liberdade contra uma ideologia dominante e conservadora em relação à diversidade. Como McLaren (1997) destaca:

A questão central para as educadoras críticas é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc.) da diferença (que concorda com o ponto de vista do pós-modernismo lúdico), mas que ainda, ao mesmo tempo, remetam-se à comunidade dos outros diversos, sob uma lei que diga respeito aos referentes que orientem para a liberdade e libertação, que é o ponto de vista do pós-modernismo de resistência (McLaren, 1997, p. 70).

Logo, torna-se necessário desafiar os pressupostos dominantes e, por meio do currículo, buscar um caminho (e não único) e debater profundamente os assuntos das diferenças através da pedagogia multicultural. Henry Giroux e Peter McLaren (2013) enfatizam que é a partir de uma pedagogia crítica e considerando a cultura popular que se oportunizará a voz de cada sujeito dentro de uma experiência pedagógica.

Diante do exposto, as teorias curriculares concebidas pela perspectiva da teoria pós-crítica do currículo, segundo Silva (2016), evidenciam os seguintes conceitos: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

À guisa das considerações aqui tecidas, para o entendimento conceitual do currículo, precisamos associá-lo (e não apenas) a uma teorização curricular, na qual temos: teoria tradicional, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos; teoria crítica, norteadada pelo conceito de ideologia e poder; e teoria pós-crítica, focada na identidade e na representação cultural (Silva, 2016). Entretanto, as várias teorias do currículo não definem isolada e definitivamente o conceito de que venha a ser o currículo de fato. De acordo com Silva:

[...] para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é (Silva, 2016, p. 14).

As teorias do currículo procuram responder, cada uma a sua maneira, à seguinte questão: O que ensinar? Esse questionamento está diretamente relacionado com outra questão: qual conhecimento ensinar nas escolas? Para Pinar (2014 *apud* Garduño, 2014, p. 78), tal questionamento é uma provocação constante para estudar de acordo com as preocupações e inquietudes coletivas:

“¿Qué conocimiento es el más valioso?” es una provocación constante para estudiar de acuerdo con las preocupaciones, inquietudes colectivas que se estructuran según el conocimiento académico descubierto y creado en las universidades y en otros lugares. La educación no es un servicio prestado a los consumidores; es una oportunidad que se ofrece a los estudiantes, cuya calidad depende de la sofisticación intelectual de aquellos que enseñan y de la sinceridad de los que estudian con ellos (Pinar, 2014 *apud* Garduño, 2014, p. 78).<sup>4</sup>

Pinar (2014) salienta que é necessário estudar sempre como se dá a estrutura do conhecimento acadêmico, pois a educação não pode ser um serviço concedido a consumidores e, sim, como oportunidade aos estudantes, cuja qualidade depende do nível intelectual dos que ensinam.

---

<sup>4</sup> “Qual conhecimento é o mais valioso?” É uma provocação constante para estudar segundo preocupações, inquietudes coletivas que se estruturam de acordo com o conhecimento acadêmico descoberto e criado nas universidades e noutros locais. A educação não é um serviço prestado aos consumidores. É uma oportunidade oferecida aos alunos, cuja qualidade depende da sofisticação intelectual de quem ensina e da sinceridade de quem estuda com eles. (Tradução do autor)

Conscientes do que as teorias pensam sobre o currículo e imbuídos da necessária síntese final, Lopes e Macedo (2011, p. 70) apresentam significados de conhecimento em concepções no campo de currículo diferentes, a partir de quatro vertentes, conforme o Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2** - Perspectivas curriculares e definições de conhecimento

PERSPECTIVA CURRICULAR	DEFINIÇÃO / SIGNIFICAÇÃO DE CONHECIMENTO
PERSPECTIVA ACADÊMICA	É defendida a existência de regras e métodos de validação de saberes. Só é conhecimento um saber capaz de passar por testes de validação no contexto de uma disciplina acadêmica especializada. Conhecimento é um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas. Esse conhecimento ( <i>episteme</i> ) busca explicar o mundo e definir as melhores formas de atuar nesse mesmo mundo. A escola, por meio do currículo, deve ser capaz de ensinar os princípios racionais que garantem a compreensão do cânone e permitem o desenvolvimento da mente do estudante. Autores desta linha: Paul Hirst, Richard Peters, Jerome Bruner e Joseph Schwab.
PERSPECTIVA INSTRUMENTAL	Tem relação com a perspectiva acadêmica, também entende o conhecimento como legitimado pelo atendimento a regras e métodos rigorosos no âmbito acadêmico. Difere da primeira pelo fato de o conhecimento ter por principal referência a razão instrumental. É a razão que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins. O conhecimento a ser selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica. Autores desta linha: John Franklin Bobbitt e Ralf Winfred Tyler.
PERSPECTIVA PROGRESSIVISTA	O conhecimento deve favorecer a melhor execução das atividades humanas. O conhecimento é centralmente embasado na experiência das pessoas, visando a determinados fins. Tem aproximação com a perspectiva acadêmica, porém o currículo não é dependente apenas da lógica das disciplinas acadêmicas. O currículo deve ser construído tendo em vista a dimensão psicológica do conhecimento. Autor desta linha: John Dewey.
PERSPECTIVA CRÍTICA	Os autores desta perspectiva conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes, a distribuição de poder na sociedade e a ideologia. De forma muito mais contundente, problematiza o que se entende por conhecimento e lança as bases para que seja questionado o que conta como conhecimento escolar. O conhecimento deixa de ser um dado neutro. É uma perspectiva compreensiva, que tanto focaliza como a estrutura político-econômica e social atua nesses processos, quanto investiga os modos pessoais de dar significados aos diferentes saberes. Busca entender por que alguns saberes são classificados como conhecimento e outros não. Autores desta linha: Michael Young, Michael Apple e Paulo Freire.
PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA	Refere-se às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e, em alguma medida, da fenomenologia, com discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. As questões que relacionam linguística, identidade e diferença são centrais. O conhecimento é então interpretado como um discurso e conectado ao poder. São examinadas não apenas as determinações e criações do que é considerado conhecimento, mas como são produzidas e como são reguladas tais criações, o que produzem e o que regulam. A própria noção de conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos. São cada vez mais explicitados os conflitos relacionados com o que se entende por conhecimento, pois este passa a ser compreendido como resultado de lutas pela significação, processos discursivos não estáveis. Autores desta linha: Henry Giroux e Tomaz Tadeu da Silva.

Fonte: Adaptado de Lopes e Macedo (2011) e de Lopes (2013).

As análises elaboradas nesta unidade de escrita demonstram a importância de se identificar a perspectiva da teoria curricular aplicada nas composições curriculares, a qual se pretende analisar, compreender e criticar no que concerne ao currículo prescrito para a Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para além disso, a teorização é parte substantiva para se compreender como ele (currículo prescrito) se transforma em currículo praticado na aula dessa disciplina escolar, análise que fazemos na próxima seção.

## 2.2 O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO PRATICADO

O sistema educacional vem acumulando mudanças em sua organização escolar no decorrer dos tempos, conforme cada nova conjuntura que surge na sociedade. Desde a segunda década do século XX, o currículo passou a ser objeto de estudos nas pesquisas sociológicas e educativas de diversos pesquisadores, como Apple (2006), Bobbit (2004), Goodson (2023), Sacristán (2017), Silva (2016), entre outros.

O documento curricular ganha importância quando sua concepção processual é compreendida como resultado das diversas operações de diferentes sujeitos que representam forças diversas e até contraditórias, os quais participam de sua organização, estruturação e materialização nas unidades escolares. Assim, “o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto” (Sacristán, 2017, p. 21). Neste contexto, Goodson (2023) coloca a necessidade de compreender como se dá a construção curricular. Para ele, “precisamos entender a construção social de currículos nos níveis de prescrição e do processo prático” (Goodson, 2023, p. 90).

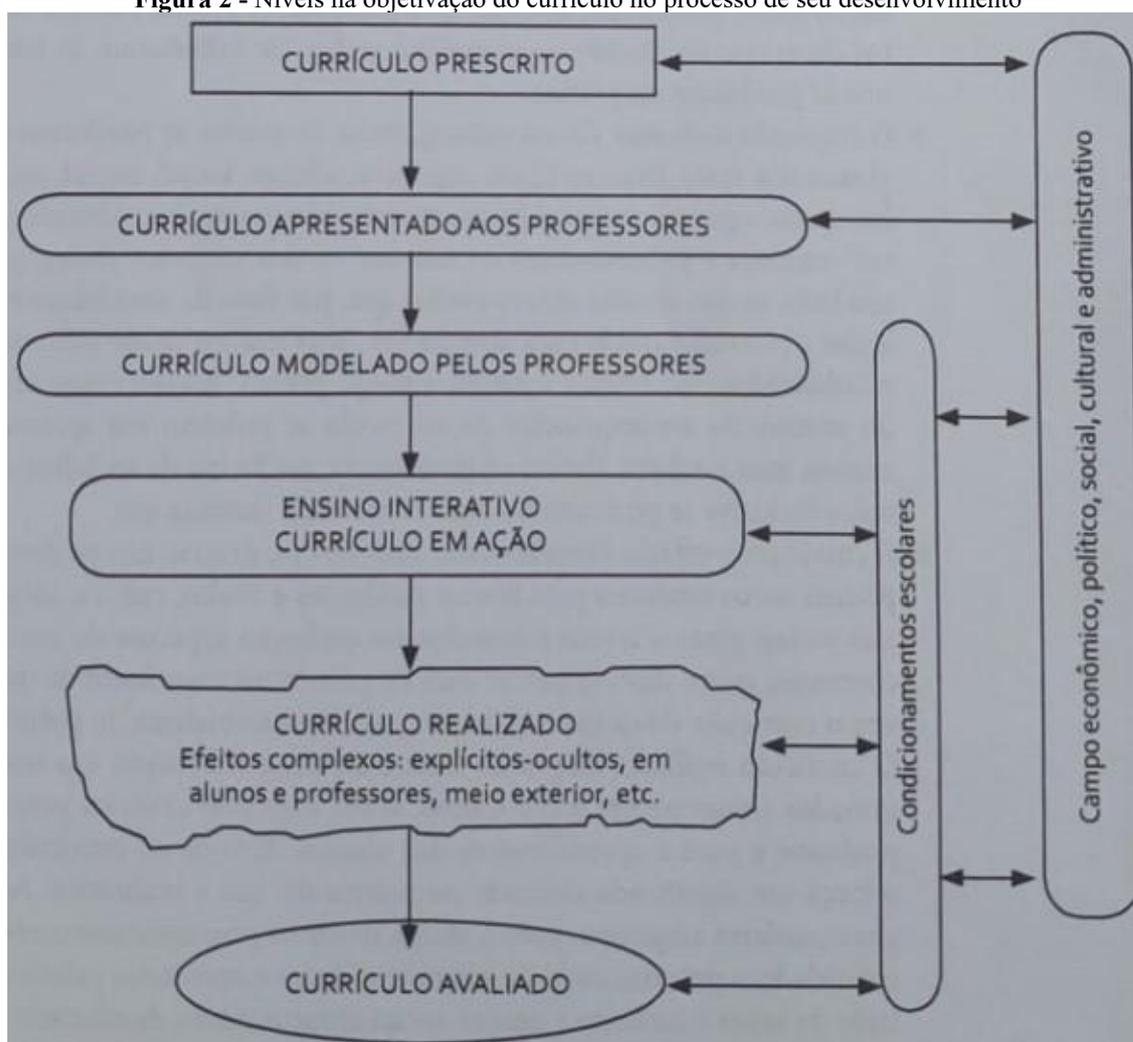
Para entender o currículo e realizar a análise curricular, é imprescindível conhecer as legislações vigentes que baseiam a sua prescrição para o sistema de ensino de um país ou qualquer outra unidade político-administrativa. Para isso, faz-se necessário interpretar, comparar e avaliar criticamente as políticas curriculares que são fragmentos de uma política educacional e que estão inseridas na política pública, cuja intervenção sobre o currículo em relação à seleção dos conteúdos/conhecimentos a serem escolhidos e definidos acaba sendo de responsabilidade das autoridades administrativas. Como evidencia Sacristán (2017, p. 100), o corpo docente e a equipe técnica que elabora a prescrição curricular “sempre estiveram separadas por uma barreira de incomunicação, devido às relações autoritárias e burocratizadas entre os professores e as autoridades administrativas”.

Por outro lado, para os(as) professores(as), durante seus planejamentos, no momento em que definem os assuntos, os materiais a serem utilizados e a metodologia para a vivência da

prática pedagógica, será que as orientações prescritas nos documentos oficiais são suficientes para garantir o processo de ensino/aprendizagem satisfatório para os estudantes, principalmente, para os filhos da classe trabalhadora?

Para responder a este questionamento, é necessário analisar o currículo em sua totalidade. Para isso, Brophy (1982 *apud* Sacristán, 2017) distingue sete fases nas quais o currículo se transfigura em sua “construção curricular”: o currículo oficial, as transformações em nível local, o currículo dentro de uma determinada escola, as modificações que o professor introduz, o que ele realiza, a transformação que ocorre no próprio processo de ensino e o que realmente os alunos aprendem. A fim de entender as relações e conexões entre essas sete fases e a prática pedagógica do(a) docente, Sacristán (2017) propõe um modelo de interpretação do currículo considerando o cruzamento e a inter-relação entre as fases a partir de seis níveis, conforme mostra a Figura 2 a seguir:

**Figura 2** - Níveis na objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Sacristán (2017, p. 103).

No esquema apresentado por Sacristán (2017), constata-se a influência dos campos econômico, político, social, cultural e administrativo ao longo de todo o processo curricular, abrangendo todos os seis níveis: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, ensino interativo – currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado; enquanto os condicionamentos escolares se restringem a três níveis, cuja efetivação se dá diretamente com a atuação dos(as) professores(as). A disposição dos níveis na figura 2 nos sugere uma interpretação de que há uma certa hierarquização na direção vertical descendente, fato este que será constatado ou não durante as observações em campo nesta pesquisa. No Quadro 3 a seguir, apresentamos uma síntese de cada nível:

**Quadro 3** - Níveis na objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento

<b>NÍVEIS</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DE CADA NÍVEL</b>
<b>CURRÍCULO PRESCRITO</b>	Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular e servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema etc.
<b>CURRÍCULO APRESENTADO AOS PROFESSORES</b>	Existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas.
<b>CURRÍCULO MODELADO PELOS PROFESSORES</b>	O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando, a partir de sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-textos etc. Independentemente do papel que consideremos que ele há de ter no processo de planejar a prática, de fato, é um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares.
<b>CURRÍCULO EM AÇÃO</b>	É, na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, em que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. O ensino interativo – nos termos de Jackson – é o que filtra a obtenção de determinados resultados, a partir de qualquer proposta curricular. É o elemento no qual o currículo se transforma em método ou no qual, de outra perspectiva, se denomina introdução. A análise desta fase é que se dá o sentido real à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios etc. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações etc., que se produzem na prática.
<b>CURRÍCULO REALIZADO</b>	Como consequência da prática, produzem-se efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral etc. São efeitos, aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados “rendimentos” valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, a seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade em relação a eles e por dificuldades para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar etc.
<b>CURRÍCULO AVALIADO</b>	Pressões exteriores de tipos diversos nos professores – como podem ser os controles para liberar validações e títulos, cultura, ideologias e teorias pedagógicas – levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos manifestos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor. O currículo avaliado, ao manter uma constância em

	ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos.
--	---

Fonte: Sacristán (2017, p. 103-104).

Para uma melhor reflexão, vamos analisar os níveis propostos por Sacristán que apresentam relação direta com o objeto de estudo desta dissertação, que são o currículo prescrito e o praticado. Neste último, consideramos os níveis apresentados pelo referido autor, quais sejam: o currículo modelado pelo professor, o currículo em ação e o currículo realizado, pois acreditamos que, para o currículo prescritivo se tornar currículo praticado, desenvolve-se um processo complexo, que se inicia no momento do planejamento pedagógico em que o docente realiza a “tradução” dos significados da proposta curricular (currículo modelado pelo professor) em conformidade com os objetivos pretendidos no processo de ensino/aprendizagem. Aqui é quando o(a) professor(a) define, antecipadamente, o que pretende dialogar com os estudantes. Assim, o currículo prescrito se torna, de fato, currículo no momento da vivência, da troca entre docente e discente (currículo em ação), levando em conta o contexto político, econômico, social e cultural no qual a comunidade escolar se encontra inserida, definindo uma práxis curricular que se desenvolve na escola, inclusive nas aulas de Geografia.

Por fim, o currículo praticado pode desencadear possíveis consequências e resultados nas aprendizagens com “efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral etc.” (Sacristán, 2017, p. 104), os quais podem se dar tanto nos estudantes, no(a) professor(a) e se estender aos familiares e grupos sociais dos sujeitos envolvidos com a prática pedagógica, excedendo os limites da comunidade escolar e subvertendo o que foi ditado pela prescrição curricular.

O currículo prescrito é o produto da intervenção do Estado na organização da vida social, por meio da política educativa, é o resultado da política sobre o currículo. Ou seja, neste documento oficial, estão inseridas as orientações curriculares, os conteúdos/conhecimentos considerados válidos para serem desenvolvidos, os mecanismos de controle e ordenação, configurando-se como uma política curricular, à qual Sacristán (2017) se refere como sendo:

[...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece 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 diferentes tipos (Sacristán, 2017, p. 109).

E, acrescenta que:

Esta intervenção do Estado sobre a sociedade via sistema educacional é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade (Sacristán, 2017, p. 108).

A partir deste pressuposto, Rocha (2014) afirma que:

Toda política curricular tem o poder de intervir na distribuição do conhecimento a ser realizado no interior dos estabelecimentos escolares, assim como incide diretamente sobre as práticas educativas. As políticas curriculares, portanto, têm um caráter prescritivo cuja manifestação mais concreta se dá no currículo oficial destinado ao ensino obrigatório (Rocha, 2014, p. 189).

Assim, esse autor corrobora Sacristán (2017) na medida em que:

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (Sacristán, 2017, p. 109).

O mesmo autor apresenta as regulações curriculares a partir de quatro funções do currículo prescrito, que vêm a ser as coordenadas básicas para a análise da política curricular. São elas:

- 1) Currículo prescrito como cultura comum – o currículo comum contido nas prescrições da política curricular supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes, e portanto, é homogêneo para todas as escolas. Implica a expressão de um tipo de normalização cultural, de uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida;
- 2) Currículo mínimo prescrito e a igualdade de oportunidades – na decisão de que cultura se define como mínima e obrigatória, está se expressando o tipo de normalização cultural que a escola propõe aos indivíduos, a cultura e o conhecimento considerado valioso, os padrões pelos quais todos serão, de alguma forma, avaliados e medidos, expressando depois para a sociedade o valor que alcançaram nesse processo de normalização cultural;
- 3) Currículo prescrito e a organização do saber dentro da escolaridade – o currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem;
- 4) Currículo prescrito como via de controle sobre a prática de ensino – a ampliação de objetivos curriculares, junto a esse conceito técnico de currículo, resulta que, se não se revisam as normas de intervenção sobre ele, o currículo prescrito e as pautas de controle abrangerão não somente uns mínimos culturais de ordem intelectual para cumprir com as funções de política educativa assinalada nos pontos anteriores, mas também conduzirão a uma intervenção no próprio processo do ensino e em aspectos pessoais, sociais e morais, incidindo em seus conteúdos e em suas formas pedagógicas (Sacristán, 2017, p. 111-115).

Por meio destas quatro funções, verifica-se a ação intervencionista e controladora dos órgãos administrativos na organização e no funcionamento do sistema educativo, sendo que,

geralmente, professores, estudantes e equipe pedagógica escolar não participam diretamente dos momentos de elaboração dos currículos prescritos pelos órgãos político-administrativos.

No tocante ao ensino de Geografia, Rocha (2014) destaca a expectativa desejada a partir das prescrições curriculares recentes:

Os que elaboram este novo currículo prescrito para o ensino de Geografia esperam que ela possa contribuir para a emergência de uma nova ordem cultural, desejada pelos neoliberais em seu projeto de construção de consensos voltados para a reprodução material e simbólica da sociedade atual. A Geografia é assim mantida oficialmente nos currículos pela contribuição que se demanda também dela, qual seja: a instauração de novas formas de socialização capitalista (Rocha, 2014, p. 196).

Seguindo o ensinamento de Apple (1982), “[...] toda forma de organização curricular é sempre intencional” (Rocha, 2014, p. 204), acrescentando que:

Com base ainda nos ensinamentos de Apple (1982), sou levado a crer que o currículo oficial e a Geografia nele prescrita são, portanto, o resultado de uma seleção intencional, cuja finalidade é a de produzir e reproduzir formas de consciência, que têm por finalidade manter o controle social, sem a necessidade dos dominantes recorrerem a mecanismos declarados de dominação (Rocha, 2014, p. 206).

Todo esse controle dificulta a ação pedagógica e ocasiona diversas consequências negativas à prática escolar, ou seja, “o tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionado pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar” (Sacristán, 2017, p. 107). Sendo o currículo um artefato historicamente produzido, que envolve a participação de diversos atores, é, por isso, primordial a participação dos(as) professores(as), senão a mais importante que deveria estar presente em todo o processo de construção, organização, estruturação e materialização do currículo escolar.

Considerando que, nas escolas, circulam uma cultura escolar específica e que a prática curricular do(a) docente de Geografia é atravessada por outros saberes (disciplinares, pedagógicos, experienciais etc.), advogamos que o trabalho docente do(a) professor(a) de Geografia é redefinido por essa cultura e esses saberes, o que pressupõe uma remodelação do currículo prescrito pela prática pedagógica desse(a) professor(a).

Assim, a efetivação do currículo prescrito pelos(as) professores(as) em sala de aula, necessariamente, realiza-se através de um conjunto de elementos que se relacionam e devem ser considerados antes, durante e após a vivência pedagógica, entre eles: a totalidade do estudante, o contexto em que se encontra a comunidade escolar, o processo formativo acadêmico com os conhecimentos específicos da Geografia e os conhecimentos pedagógicos, a trajetória profissional e pessoal do(a) professor(a) com seus saberes e experiências vividas.

Para Shulman (2005), os conhecimentos de base necessários à docência são os seguintes:

Conhecimento do conteúdo a ser ensinado: refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (Geografia, História, Matemática etc.); Conhecimento pedagógico geral: refere-se, especialmente, àqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina; Conhecimento do currículo: trata-se de um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como ferramentas para o ofício do docente; Conhecimento pedagógico do conteúdo: trata-se do especial amálgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional; Conhecimento dos alunos e de suas características; Conhecimento dos contextos educativos: abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2005, p. 11).

Diante desse contexto, Tardif (2006) procura situar o saber do professor na interface entre o individual e o social. Para isso, baseia-se em fios condutores, tais como: saber e trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber, experiência de trabalho enquanto fundamento do saber e saberes e formação de professores. Para o autor mencionado, “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*” (Tardif, 2006, p. 16, grifo do autor).

Assim, é essencial que o(a) professor(a), em sua prática pedagógica, saia do papel de coadjuvante (aplicando um currículo prescrito, com cuja elaboração não teve envolvimento) e passe a exercer o protagonismo na prática docente (transformando o currículo prescrito em currículo praticado), através dos diversos saberes e experiências envolvidas no fazer pedagógico para atender as expectativas dos estudantes e alcançar o processo de ensino/aprendizagem que potencialize o desenvolvimento emancipatório de cada sujeito do processo educativo.

Fica evidente, assim, a importância de refletir sobre as teorias curriculares para o estudo do currículo prescrito e do currículo praticado, como relata Goodson (2023):

A teoria curricular e o estudo do currículo estão estreitamente interligados, uma vez que os estudos curriculares se alimentam de teoria, mas também – talvez o mais importante – porque os paradigmas teóricos orientam as tendências e aspirações do estudo sobre currículo. O valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido e realizado nas escolas (Goodson, 2023, p. 65).

Aqui, pode-se acrescentar a complementaridade do binômio teoria e prática, pois a retroalimentação que ocorre entre ambas reorganiza o processo na elaboração teórica, assim como na vivência (transformando o currículo prescrito em currículo praticado), sobretudo, na fundamentação teórica para exercer a prática e com a prática ressignificar a teoria. Nesse processo, circulam os vários saberes docentes, escolares e dos alunos, que transformam a prescrição em algo mais complexo que ela. Dito isso, é necessário discorrer como esses fundamentos das teorias curriculares incidem sobre as concepções pedagógicas da Geografia Escolar, historicamente definidas no âmbito da produção curricular oficial no Brasil.

### 2.3 AS TEORIAS DOS CURRÍCULOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR

A Geografia passou a compor os currículos dos sistemas escolares europeus no século XIX. Essa inserção se deu nas reformas educacionais na Prússia, em um contexto marcado pelo projeto de unificação territorial alemão. Nesse contexto, essa disciplina contribuiu para apagar as territorialidades e identidades territoriais dos povos subjugados pela unificação, contribuindo para forjar o sentimento de pertencimento a um território comum e moldar a identidade patriótica alemã.

Portanto, já naquele tempo, o uso do sistema de ensino era utilizado para propagar ideologias de um grupo dominante sobre o povo subjugado. Foi nesse contexto que a Geografia passou a interessar para compor os currículos escolares. Assim, o seu papel como disciplina curricular se centralizou na formação de uma identidade nacional, objetivando construir uma unidade em torno do patriotismo e esconder as diferenças sociais inerentes ao modo de produção capitalista em processo de consolidação na Alemanha. Sobre esse papel da Geografia Escolar, Pereira (1988) destaca que:

A Geografia, a História e a Língua Nacional, introduzidas nos currículos escolares, tornam-se instrumentos poderosos nas mãos de uma classe preocupada com a sua hegemonia e com o movimento do capital, que deseja consolidar o Estado nacional a partir da delimitação geográfica de suas fronteiras, demarcadas pela tradição e língua comuns. Para construir a nacionalidade, uma identidade nacional, faz-se necessário anular as diferenças como diferenças e forjar uma unidade ideal. A divisão social precisa ser ocultada para que se crie uma comunhão entre os que nascem num mesmo lugar, falam a mesma língua e respeitam as mesmas tradições (Pereira, 1988, p. 12).

Após ser derrotada na guerra franco-prussiana<sup>5</sup> (1870-1871), a França atribuiu a derrota aos mestres-escolas prussianos, ou seja, ao seu moderno sistema educacional, responsável pela formação dos aptos soldados nos campos de batalha, o que a levou a modernizar o seu sistema educativo, inclusive o ensino de Geografia. É nessa conjuntura que a figura de Paul Vidal de La Blache vai emergir como reformulador da Geografia francesa, imprimindo a ela suas teses e teorias, que fundamentaram a escola do possibilismo geográfico<sup>6</sup>. Essa escola dialogou com a escola alemã do determinismo ambiental<sup>7</sup>, que teve em Frederich Ratzel um dos seus pioneiros formuladores. No plano do ensino, a escola francesa foi responsável por imprimir o modelo terra/homem à Geografia Escolar, que, depois de 1930, constituiu-se no modelo de renovação dessa disciplina no Brasil.

Entretanto, a inserção da Geografia nos currículos e programas escolares se deu bem antes de qualquer especulação teórica sobre o currículo, que, como salientado, passou a ser objeto de estudos sistemáticos a partir da década de 1920, nos Estados Unidos, com as reflexões de Bobbit.

No Brasil, durante o Império, o Estado assumiu o papel de definir o currículo para os sistemas educacionais (Rocha, 2014). Nesse processo, a Geografia foi inserida como disciplina escolar antes mesmo de ser considerada uma ciência ou uma disciplina universitária, fato que ocorreu na década de 1930 (Vesentini, 2004). Essa inserção se deu no currículo do Colégio Imperial Pedro II<sup>8</sup>, em virtude de os conteúdos dessa disciplina serem incluídos nos exames de

---

<sup>5</sup> O conflito aconteceu entre os anos de 1870 e 1871, e ocorreu entre Prússia, nação germânica que protagonizava o processo de unificação alemã, e França, que era contrária à unificação.

<sup>6</sup> Vidal de La Blache definiu o objeto da Geografia como a relação homem-natureza. Colocou o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém, que atua sobre este, transformando-o. Neste processo, de trocas mútuas com a natureza, o homem transforma a matéria natural, cria formas sobre a superfície terrestre: para Vidal, é aí que começa a “obra geográfica do homem”. Porém, na perspectiva vidalina, a natureza passou a ser vista como possibilidades para a ação humana; daí o nome de Possibilismo dado a esta corrente por Lucien Febvre. Ver: MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

<sup>7</sup> Em sua obra *Antropogeografia*, Frederich Ratzel pretendeu demonstrar a necessidade das relações entre os diversos gêneros de comunidades, concebidas como organismos, constituídas em forma de comunidades e seus meios naturais. Desta maneira, o discurso ratzeliano recoloca a Geografia na modernidade científica. Segundo Peet, por exemplo, o determinismo geográfico de Ratzel foi, sem dúvida alguma, a primeira versão de uma geografia moderna. Às proposições dos naturalistas de um determinismo “imaturado”, inspirado no modelo da mecânica, Ratzel responde com uma abordagem inovadora, utilizando a teoria mais aceita pela ciência da época, o darwinismo. Por essa razão, ele pode ser considerado, como o faz Claval, o pai da geografia humana moderna. Ver: GOMES, P. C. da C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

<sup>8</sup> Os estudos de Albuquerque (2010, 2011, 2014), através do Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade - GPCES na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, têm procurado investigar a história da Geografia Escolar, fora do centro de decisões que, naquele momento, era a cidade do Rio de Janeiro (Município da Corte). Considerando as disputas de interesses distintos entre as províncias e o poder das decisões do centro, ficam evidentes a presença e a realização de uma Geografia Escolar além da proposta do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, como relata Albuquerque, (2012): “A Geografia foi efetivamente uma cadeira isolada criada na cidade da Paraíba, no ano de 1831, conforme se pode comprovar na legislação a seguir, portanto cinco anos antes da criação do Colégio Pedro II. Além disso, é preciso compreender o ideário criado acerca desse Colégio no Governo de Getúlio Vargas (Gondra; Schueler, 2008) e verificar o seu papel real durante o período imperial.

acesso dos filhos das aristocracias agrárias às faculdades. A concepção de Geografia ensinada era a nomenclatura e a administrativa, ou seja, a lista de nomes de lugares e fatos físicos, econômicos e humanos para a memorização, tendo como escalas de estudo as províncias que dividiam o Império brasileiro, caracterizando-se, portanto, como enciclopédica e mnemônica, já que nem descritiva conseguia ser. Mesmo antes de o currículo se basear por qualquer teoria, pode-se firmar que essa concepção de Geografia Escolar se insere na perspectiva curricular como programa.

As críticas a esse modelo pedagógico se deram durante toda a Primeira República, notadamente a partir da década de 1920. Essas críticas denunciavam o pouco caráter científico dessa concepção de Geografia ensinada, para as quais esta se encontrava distante das discussões científicas europeias, que perpassavam os estudos de Humboldt e Ritter, passando pelos de Ratzel e Paul Vidal de La Blache.

Entre os críticos dessa concepção pedagógica do ensino de Geografia, destacaram-se Manoel Said Ali, que propôs o seu ensino baseado nos recortes regionais, definidos pelo conceito de região natural; Everardo Backheuser, inserindo-se na perspectiva da educação e do ensino dessa disciplina, chamando a atenção para a questão da unidade político-territorial do Estado brasileiro, em seus estudos de geopolítica; além de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo (Vlach, 2004).

No campo da Geografia Escolar, em 1925, Delgado de Carvalho, no seu trabalho *Methodologia do Ensino Geographico*, demonstrou a sua preocupação com o ensino dessa disciplina nas escolas e propôs uma abordagem que valorizasse a geografia local e regional: “Em todo e qualquer assumpto de geografia, o meio em que vive o aluno deve ser escolhido como assumpto principal de estudo e as noções sobre outras regiões devem ser acrescentadas como informações suplementares e comparativas” (Carvalho, 1925, p. 6).

Carvalho (1925) também salienta a importância da geografia humana, destacando a obra *Antropogeografia*, de Friedrich Ratzel, com as temáticas sobre demografia, etnografia, mesologia, geografia política e geografia econômica. Outro ponto acerca do qual Delgado de Carvalho chama a atenção é a disponibilidade da disciplina de Geografia apenas nos dois primeiros anos do curso secundário, justificando, assim, a baixa qualidade dos livros didáticos

---

Não considerar esses dados para pensarmos a história dessa disciplina é querer negar deliberadamente o papel das províncias nesse processo e aceita o ideário criado no referido governo”. Ver: ALBUQUERQUE, M. A. M. Um debate acerca da origem da Geografia escolar no Brasil. In: III ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. I ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA HISTÓRICA, *Anais* [...], 2012.

da época, visto o pouco tempo para desenvolver as aulas e os professores optando por técnicas mnemônicas.

Seus estudos enfatizaram a necessidade de renovação científica da Geografia, considerado que o seu ensino fundamentado em bases científicas contribuiria para a formação de um “patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente, sem frases retumbantes, não um patriotismo incondicional e cego, mas, sim justificado e nobre” (Vlach, 2004, p. 194). Em outras palavras, como destaca a referida autora:

[...] a importância que Delgado de Carvalho conferiu ao ensino de Geografia liga-se inextricavelmente à ideologia do nacionalismo patriótico, e, significativamente, a ciência geográfica deveria fornecer-lhe os fundamentos lógicos, com o fim de atingir um “um patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente”, daí o seu propósito de edificação da geografia científica no Brasil (Vlach, 2004, p. 195).

Delgado de Carvalho considerou a divisão regional do Brasil em regiões naturais, proposta por Said Ali, como adequada a um ensino científico de Geografia que superasse a perspectiva pedagógica baseada nas nomenclaturas e nos limites administrativos dos estados. Sua concepção científicista de Geografia Escolar nasceu em um contexto no qual a sociedade brasileira passou a ser tema de discussões, notadamente pela diversidade da sua composição e pelo que isso contribuiria para o destino do país. No entanto, como os seus contemporâneos, sua abordagem privilegiou o território e não as questões relativas à formação e aos dilemas dessa sociedade.

As ideias científicas defendidas por esses autores para a Geografia Escolar explicitam os pressupostos científicos do seu currículo, o que abre espaço para a sua interpretação no campo das teorias tradicionais do currículo. Contudo, Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser, como assinantes e signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>9</sup> ou Movimento Escolanovista no Brasil, incorporaram os fundamentos da teoria curricular tradicional progressivista, de John Dewey, portanto, os princípios de uma educação centrada no aluno e na sua ação ativa na construção do seu saber. O primeiro exerceu forte influência sobre o ensino de Geografia, através da hegemonia que exerceu sobre produção de livros

---

<sup>9</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendia uma escola totalmente pública, gratuita, mista, laica e obrigatória. Preconizava uma educação comum para todos, colocando para homens e mulheres iguais possibilidades de aprendizagem e oportunidades sociais. Nesse sentido, era contrária aos privilégios de gênero ou mesmo de classe social. Inspirou-se nas ideias do filósofo e educador norte-americano John Dewey e defendia o estabelecimento de uma relação intrínseca entre a escola, o trabalho e a vida, isto é, entre a teoria e a prática, em favor da reconstrução nacional. Nesse sentido, fundamentou a linha teórico-curricular tradicional progressivista. Entre os signatários do Manifesto da Educação Nova, figuram nomes de proeminentes educadores, cientistas e intelectuais, como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Roquette Pinto, entre outros.

didáticos entre as décadas de 1920-1940, o que nos permite pressupor que suas concepções teóricas acerca dessa disciplina e do seu currículo chegaram às escolas por intermédio dos seus manuais didáticos.

A renovação educacional com as Leis Orgânicas da década de 1930, durante o Estado Novo do Governo de Getúlio Vargas, reafirmou a posição curricular da Geografia. Nesse momento, os objetivos do seu currículo continuavam atrelados à concepção de contribuir para a formação do nacionalismo patriótico do brasileiro (Vlach, 2001). Esse período se configura, portanto, como um dos primeiros passos do processo de integração nacional, que se efetivou a partir da década de 1950 e colocou as diversidades regionais do Brasil nos primeiros contatos umas com as outras. A necessidade de amalgamar essas diferenças se deu pelo apelo ao patriotismo e à construção da identidade comum dos brasileiros, solapando qualquer perspectiva de análise das suas desigualdades e contradições sociais históricas.

Como um projeto de modernidade conservadora capitaneado pelo Estado e não pela sociedade, isso valorizou, sobremaneira, a Geografia. Assim sendo, durante os anos de 1930, foi criado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Conselho Nacional de Geografia (CNG) e os dois primeiros cursos superiores dessa disciplina na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Nacional, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), objetivando formar os professores para lecionar a Geografia na Educação Básica. Na composição do quadro docente desses primeiros cursos, estiveram geógrafos franceses, a exemplo de Pierre Deffontaines, Pierre Mombeig e Francis Ruellan. Essa presença fincou os princípios da escola possibilista francesa na Geografia Acadêmica e na Escolar brasileiras até aproximadamente a década de 1960.

De certa forma, as influências da escola possibilista francesa não se efetivaram sem o diálogo ferrenho com os postulados da escola alemã do determinismo ambiental e da Geografia Política, cujas concepções teóricas eram conhecidas e consideradas por Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser, este último defensor da geopolítica. Entretanto, o modelo francês de Geografia se impôs. Assim, as análises das teorias da escola alemã nos primeiros cursos de formação docente dos geógrafos eram recebidas já filtradas pela interpretação feita pela escola geográfica francesa (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007). Por outro lado, esse modelo imprimiu a eleição e a forma de organizar os conteúdos curriculares considerados socialmente válidos, dando relevância aos aspectos físicos em detrimento dos sociais na organização do espaço. Nessa perspectiva, contou com a forte influência de Aroldo de Azevedo, advogado, formado em Geografia na USP e o principal produtor do livro didático de Geografia para o ensino básico entre 1940 e 1960.

A perspectiva curricular da Geografia Escolar ancorada no possibilismo geográfico francês se alicerçou, como aponta Vesentini (2004), no paradigma “a Terra e o homem”, ensinada numa sequência predefinida de temas: estrutura geológica e relevo, clima, vegetação, hidrografia, população e economia. Configurou-se como o que hoje é denominado de Geografia Escolar Tradicional, na qual a abordagem é dual, descritiva e mnemônica, valorizando, sobremaneira, os aspectos naturais do espaço geográfico, impossibilitando o estudo para além dos elementos físicos e eliminando as reflexões sobre os problemas sociais presentes na sociedade. Assim sendo, a “Geografia não corresponde à organização humana do espaço, porque não considera que todo arranjo espacial contém em si relações sociais” (Pereira, 1988, p. 15), assumindo, dessa forma, uma concepção epistemológica naturalista<sup>10</sup> e positivista da Geografia, na qual seu objetivo é o estudo da superfície da Terra em sua variação regional.

Essa concepção epistemológica naturalista e positivista imprimiu um ensino de Geografia no Brasil sedimentado em regiões naturais, para mostrar a variação natural do corpo da pátria, que se consubstanciava como primordial para naturalizar a sua formação territorial, inculcar a ideia de um futuro reluzente e familiarizar o alunado com o solo pátrio, com o qual deveria cultivar a pertença e a identidade.

Pelas suas raízes positivistas, dialoga estreitamente com os fundamentos da pedagogia tradicional ou bancária, já que se prende à objetividade e à cientificidade do saber transmitido pela escola, ancorando-se no controle do processo ensino/aprendizagem, através das técnicas de aulas expositivas, do controle do saber pelo professor, dos exercícios e provas que reproduziam as verdades cristalizadas na sala de aula, das avaliações quantitativas, entre outros. Pode-se supor que, mesmo não apresentando todos os fundamentos da teoria curricular tradicional tecnicista de Bobbit, articula-se com esse campo da teoria curricular. Dessa forma, no momento em que a pretensão é desenvolver, nas crianças e nos jovens, o sentimento de pertencimento e devoção à pátria, à sua cultura (imposta pelos grupos hegemônicos) e à beleza natural do território, a Geografia Escolar acaba tendo um papel fundamental neste processo de formação social ancorada nos princípios da pedagogia tradicional.

Na segunda metade do século XX, a recuperação das economias europeias devastadas pela Segunda Guerra Mundial, as políticas de ordenamento territorial para impulsionar ou corrigir desequilíbrios do desenvolvimento regional, a expansão capitalista, o avanço tecnológico e científico em diferentes áreas do saber, inclusive no campo geográfico, promoveram uma transformação na ciência geográfica, com a emergência de novas

---

<sup>10</sup> Ver: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

perspectivas de abordagem espacial, que ocorreu primeiramente na Europa, nos Estados Unidos e, depois, no Brasil. Christofolletti (1982) relata as duas tendências epistemológicas da Geografia que emergem dessa conjuntura, que são:

Geografia quantitativa e geografia teórica. A primeira expressa a aplicação intensiva das técnicas estatísticas e matemáticas nas análises geográficas e o procedimento quantitativo pode ser considerado entre as características básicas a Nova Geografia. A segunda salienta o aspecto teórico e metodológico, subentendendo como imprescindível toda a análise quantitativa e englobando os processos de abstração necessários às etapas da metodologia científica e da explicação (Christofolletti, 1982, p. 71).

No Brasil, a Nova Geografia iniciou-se na década de 1970, com Antonio Christofolletti, Pedro Pinchas Geiger, entre outros, desenvolvendo, primeiramente, “trabalhos científicos no Instituto de Geografia da Fundação IBGE, em análises espaciais das diversas regiões brasileiras e nos tópicos da Geografia Humana, em seguida, pesquisas na análise de problemas urbanos e de regionalização” (Christofolletti, 1982, p. 78). No campo universitário, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio Claro se constituiu como o centro mais importante de pesquisa na Geografia mediada pelos fundamentos dessa perspectiva epistemológica.

Amparada no neopositivismo, a Nova Geografia buscou analisar as regiões, as paisagens e as organizações espaciais a partir de novos instrumentos, como o sistema de modelos e análises probabilísticas, para isso, empregando métodos científicos para a pesquisa geográfica, notadamente a matemática e a estatística.

A emergência desse paradigma se deu no contexto de implantação da ditadura empresarial/militar no Brasil. O projeto de modernização conservadora e silenciadora das resistências políticas, pautado na industrialização financiada por capitais externos, marcou o contexto socioeconômico do país dos primeiros anos dos governos militares. Para atender esse projeto, houve uma ampla reforma educacional do ensino básico e superior.

Para a Educação Básica, a reforma foi implementada através da Lei nº 5.692/71. Com essa reforma, a educação se voltou para a formação de trabalhadores aptos a manusear máquinas e a compreender as formas de organização do trabalho, que a indústria em expansão passou a exigir. Nesses termos, adotou-se o modelo de educação tecnicista. Uma educação nesses moldes exigiu uma fundamentação teórica curricular baseada na concepção teórica tradicional, notadamente nas teorias de Tyler.

Ralph Winfred Tyler vinculou o currículo com a avaliação, adotando abordagens eficientistas de Bobbitt com o progressivismo de Dewey. A racionalidade tyleriana<sup>11</sup> se baseia em quatro metas ou etapas: “definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino e avaliação do currículo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 25). Estas autoras relatam também que, no Brasil, até meados dos anos 1980, praticamente todas as propostas curriculares eram elaboradas segundo o modelo de elaboração curricular de Tyler (Lopes; Macedo, 2011, p. 43).

Em um modelo educacional sob esses auspícios instrumentalizadores dos sujeitos do processo ensino/aprendizagem, as ciências humanas perdem espaço, entre elas, a Geografia, sua relevância no currículo, voltado para uma educação técnica, é reduzida e suas abordagens poderiam ser questionadoras da ordem militar instituída. Por isso, ela desapareceu, juntamente com a História, no antigo primário, dando lugar aos Estudos Sociais, e teve drástica redução da sua carga horária no antigo ginásio e científico, para abrir espaço para as novas disciplinas criadas pelos militares: Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Assim, em um currículo tecnicista, o controle do regime ditatorial procurou diminuir a relevância das disciplinas sociais e humanas.

Na década de 1980, com a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, o sistema educacional passou por um caráter de orientação nacional. Com isso, pensou-se no currículo mínimo para todo o território brasileiro. Nessa conjuntura, abriu-se espaço para a emergência da Geografia Crítica Escolar. Temos, como exemplo, o caso do Estado de São Paulo, que reformulou sua proposta curricular com viés emancipatório e abrangeu um ensino de Geografia Crítica, servindo de modelo para outros Estados e baseando-se, sobretudo, em seus pressupostos teórico-metodológicos e nos conteúdos propostos (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 69-73).

Paradoxalmente, a própria escola se constituiu como lugar propício para despertar a população sobre seus direitos, desenvolver o seu senso crítico e se perceber como sujeito ativo na sociedade. Para tal, era imprescindível conceber e aplicar uma Geografia Escolar envolvente no sentido de fazer o estudante (principalmente o filho do trabalhador) ter consciência de classes. Neste sentido, a Geografia Tradicional foi questionada, ficando evidente a necessidade da mudança no ensino desta disciplina. De acordo com Vesentini (2004):

---

<sup>11</sup> Ver: TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

O ensino tradicional da Geografia – mnemônico e descritivo, alicerçado no esquema “a Terra e o homem” – não tem lugar na escola do século XXI. Ou a Geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu (Vesentini, 2004, p. 220).

Diante deste pressuposto, a partir da década de 1980, há entre os professores brasileiros da escola básica a busca de alternativas para a renovação no ensino de Geografia, entre as quais, temos: “propostas de substituir totalmente a tradição geográfica pelo materialismo histórico, pela abordagem geopolítico-jornalística, pela sociologia cultural etc.” (Vesentini, 2004, p. 221). Assim, a Geografia Escolar Crítica preocupa-se com:

[...] o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade do educando, com a cidadania, afinal, que é ao mesmo tempo o resultado e a condição da existência de cidadãos ativos e participantes, isto é, que questionam a realidade e (re)constróem os direitos democráticos ou direitos do homem (inclusive os direitos das minorias e o direito de ser diferente), direitos esses que hoje tendem a se expandir para abarcar os não-humanos (as árvores, os animais) (Vesentini, 2004, p. 227).

Desse modo, o ensino de Geografia na perspectiva crítica deve colaborar para um processo educacional que valorize cada integrante, levando em consideração os saberes, os desejos, os medos, os sonhos, as dúvidas e os anseios de todos. Vesentini ressalta também “que a Geografia Crítica Escolar – isto é, aquela praticada nos ensinos Fundamental e Médio – possui e sempre possuiu uma dinâmica própria e relativa independente da sua vertente acadêmica” (Vesentini, 2004, p. 223), além de constatar uma abertura e entrelaçamento com os movimentos sociais. Neste sentido, o autor apresenta o professor crítico de Geografia da seguinte forma:

E não podemos esquecer que o bom professor é aquele que “aprende ensinando” e que não ensina, mas “ajuda os alunos a aprender” – não apenas *reproduz*, mas também *produz* saber na atividade educativa. E tampouco o educando pode ser visto como receptáculo vazio que irá assimilar ou aprender um conteúdo externo à sua realidade existencial, psicogenética e socioeconômica. Ele é um ser humano com uma história de vida a ser levada em conta no processo de aprendizagem, que reelabora, assimila à sua maneira – até reconstruindo ou criando – o saber apropriado para tal ou qual disciplina (Vesentini, 2004, p. 224).

Nesta perspectiva, o ensino de Geografia Crítica ganha destaque:

É mesmo indispensável o estudo e a compreensão da realidade local onde vivem os alunos, onde a escola se situa. Isso não está (nem poderia estar) nos manuais – no máximo, existem neles dicas ou esquemas sempre passíveis de aperfeiçoamento para estudar este ou aquele aspecto dessa realidade; e no fundo não se trata somente de “aplicar” as definições ou as explicações contidas no “conteúdo geral”, mas também

de (re)criar conceitos e explicações, de descobrir coisas novas enfim” (Vesentini, 2004, p. 224).

Para isso, é essencial uma Geografia Escolar Crítica, que valorize o contexto social, econômico, político e cultural dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem, considerando as abordagens e análises nas diversas escalas geográficas.

Neste contexto, a Geografia Crítica Escolar dialoga com as perspectivas das teorias críticas do currículo. Isso acontece quando se busca (de forma dialética), no processo de ensino/aprendizagem, possibilitar a reflexão e a construção da consciência transformadora da realidade entre professor(a) e estudantes. Nesse sentido, contrapõe-se à educação “bancária”, através de uma prática curricular que objetiva a educação libertadora do indivíduo e problematizadora das questões humanas, abordando as relações de poder, os conflitos entre classes sociais e as desigualdades sociais. Como ressalta Vesentini (2001), na elaboração de um currículo de ensino para refletir tais questões:

[...] o ideal, de fato, seria ele elaborar um programa (conteúdo e atividades) adequado à realidade social e existencial de seus alunos, e de forma que eles fossem coautores do saber (com os estudos do meio, participativos; a “abertura” desse saber para a realidade vivida pelo educando – por exemplo: qual situação da mulher no Brasil, ou em sua cidade; se existe racismo no meio de onde o aluno provém e na sociedade brasileira como um todo; se eles trabalham e são sindicalizados, o papel dos sindicatos; os debates frequentes etc.), e não meros receptáculos passivos (Vesentini, 2001, p. 111).

Nessa tessitura, o ensino de Geografia, a partir da criticidade das relações econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais realizadas no espaço/tempo de uma sociedade, passa a ser o objetivo dessa concepção pedagógica da Geografia Escolar. Santos (2002) destaca a construção e a apropriação do espaço geográfico e sua transformação em espaço-mercadoria pelos agentes do sistema político e econômico capitalista:

A sociedade se transforma em espaço através de sua redistribuição sobre as formas geográficas, e isto ela o faz em benefício de alguns e em detrimento da maioria; ela também o faz para separar os homens entre si, atribuindo-lhes um pedaço de espaço segundo um valor comercial: e o espaço-mercadoria vai aos consumidores como uma função de seu poder de compra. O estudo do espaço exige que se reconheça os agentes dessa obra, o lugar que cabe a cada um, seja como organizador da produção e dono dos meios de produção, seja como fornecedor de trabalho (Santos, 2002, p. 262).

Portanto, essa organização do espaço, oriunda das relações e dos mecanismos de dominação aplicadas pelos grupos dominadores e inseridos nos sistemas educacionais por meio das teorias curriculares tradicionais, deve ser debatida, confrontada e substituída por uma teoria

curricular que envolva as discussões sobre como superar as desigualdades resultantes desse processo dominador/explorador dos indivíduos de uma sociedade, o que abre espaço para uma abordagem pedagógica que articule essas teorias e as críticas da ciência geográfica. Com elas, a educação geográfica se insere na perspectiva de uma educação emancipatória e transformadora da realidade socioespacial.

Na década de 1990, atendendo a reestruturação do Estado de acordo com as doutrinas neoliberais, o Ministério da Educação (MEC), no Governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), iniciou uma série de reformas educacionais para atender os princípios da acumulação flexível do capital. Essas reformas foram recomendadas pelo Consenso de Washington<sup>12</sup>, contou com grande influência estrangeira, principalmente, norte-americana, e de instituições internacionais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Como resultado disso, foi estabelecido um conjunto de reformas educacionais que incidiram sobre as políticas curriculares dos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal), as quais temos, como exemplos: a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), para regulamentar a organização, a estrutura e o funcionamento do sistema educacional brasileiro; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), que propuseram uma organização curricular sobre o conhecimento a ser desenvolvido nas disciplinas escolares, incluindo as áreas interligadas (temas transversais); e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (Brasil, 2013), que estabeleceram as diretrizes responsáveis por

---

<sup>12</sup> Em novembro de 1989, reuniram-se, na capital dos Estados Unidos, funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados – FMI, Banco Mundial e BID – especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países, também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião, é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de “Consenso de Washington”. A mensagem neoliberal que o Consenso de Washington registraria vinha sendo transmitida, vigorosamente, a partir do começo da Administração Reagan nos Estados Unidos, com muita competência e fartos recursos, humanos e financeiros, por meio de agências internacionais e do governo norte-americano. Acabaria cabalmente absorvida por substancial parcela das elites políticas, empresariais e intelectuais da região, como sinônimo de modernidade, passando seu receituário a fazer parte do discurso e da ação dessas elites, como se de sua iniciativa e de seu interesse fosse. Exemplo desse processo de cooptação intelectual é o documento publicado em agosto de 1990 pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), sob o título *Livre para crescer – Proposta para um Brasil moderno*, hoje na sua 5ª edição, no qual a entidade sugere a adoção de agenda de reformas virtualmente idêntica à consolidada em Washington. Ver: BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**, 1994. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, entre outras mudanças. Como afirma Girotto (2017):

Lançados em 1998, os PCNs fazem parte de uma série de reformas na educação brasileira colocadas em práticas desde o início da década de 1990. Tais reformas dialogam profundamente com a difusão de Estado, lançado em 1995 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, seu documento norteador, resultando em um amplo processo de privatização dos serviços públicos e das empresas estatais. E esta é uma das principais críticas feitas ao documento pela comunidade acadêmica da Geografia: sua articulação com um conjunto de políticas mais ampla para a Educação e o Estado brasileiro, construídas por órgãos internacionais (em especial, o Banco Mundial) na década de 1990. Tais políticas fazem parte de um amplo processo de ajuste neoliberal posto em prática em toda a América Latina (com exceção de Cuba), a partir dos acordos firmados em 1989 e que ficaram conhecidos como “Consenso de Washington” (Girotto, 2017, p. 9).

Os PCN expressam o caráter de controle da esfera federal sobre o que deve ser ensinado pelas redes e escolas de todo o país. Apesar de se constituírem como um parametrizador, não se furtam de indicar o que, como e para que ensinar, inclusive sobre Geografia. Portanto, consubstancia-se como um ordenamento ou prescrição curricular que atende os interesses vigentes do Estado brasileiro.

A abordagem dada ao ensino de Geografia nesse documento é a perspectiva fenomenológica e construtivista (Rocha, 2014). Nessa concepção, o seu estudo se fundamenta nas abordagens das geografias da percepção e do comportamento e humanista. As primeiras surgiram com o intuito de investigar as percepções dos indivíduos em relação ao espaço, partindo do entendimento de que as decisões tomadas pelos sujeitos e seus comportamentos se dão mais com base nas representações que têm dos espaços do que nele objetivamente (Ferreira; Simões, 1986). A segunda focaliza as experiências dos sujeitos com os lugares, evidenciando os sentimentos de pertença, a identidade, a topofilia e a topofobia em relação a eles. Conforme explicitam Brito e Farias (2022, p. 8-9):

No texto dos PCN, é possível perceber a opção teórico-conceitual pela Geografia fenomenológica, na medida em que são enfatizadas as relações dos sujeitos com os lugares, suas percepções, representações, noções de identidade, bem como a escolha da dimensão do espaço vivido como ponto de partida para o ensino. É destacada, no texto, a dimensão subjetiva dos significados construídos por cada sujeito em relação às paisagens, bem como sua filiação com a categoria lugar.

Assim, o espaço, em decorrência de seu caráter abstrato, deixa de ser a referência central dos estudos geográficos e é substituído pelo espaço vivido, construto social resultante da percepção e das experiências dos indivíduos (Rocha, 2014). Como afirma o referido autor:

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia não nos deixa dúvidas de que é essa a concepção de Geografia que se quer ensinada nas escolas brasileiras. Ora, se é fenomenológica e psicologizante toda a fundamentação do novo currículo prescrito para as escolas brasileiras, não poderia ser diferente a concepção de Geografia Escolar que o compõe e que através dele será ensinada. Não obstante a já denunciada confusão teórica (seria confusão teórica ou estratégia para facilitar a aceitação da “proposta” por parte do professorado que atua na Educação Básica?), o texto em vários momentos diz qual geografia o Estado quer ver ensinada (Rocha, 2014, p. 203).

A crítica que Rocha faz aos PCN corrobora outros autores, como Oliveira (1999), Pontuschka (1999) e Spósito (1999), que ressaltam o caráter variado e plural dos PCN em relação à concepção geográfica que os fundamenta. No entanto, para ele, o referido parametrizador curricular enfatiza a substituição das geografias positivista e marxista por uma geografia de base fenomenológica como sendo a mais adequada para se ensinar nas escolas brasileiras (Rocha, 2014, p. 203-204).

A emergência da Geografia da Percepção, do Comportamento e Humanística com uma epistemologia fenomenológica à Geografia se iniciou na década de 1970. Colocou-se como abordagem holística que se integra com as Humanidades e as Ciências Sociais. “A Geografia Humanística procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar” (Tuan, 1976, p. 1). Assim:

A competência de humanista repousa na interpretação da experiência humana em sua ambiguidade, ambivalência e complexidade. Sua principal função como geógrafo é esclarecer o significado dos conceitos, dos símbolos e das aspirações, à medida que dizem respeito ao espaço e ao lugar (Tuan, 1982, p. 162).

Essa nova Geografia proposta pelos PCN busca a formação de cidadãos que se unem como indivíduos e não como classes sociais em contínua luta por melhorias e questionamentos do *status quo* dos grupos dominantes de uma sociedade (Brito; Farias, 2022). Simultaneamente, objetiva capacitar o trabalhador para atender as novas demandas do sistema capitalista, oriundas do avanço tecnológico e da dinâmica da economia de mercado global, caracterizando o que Frigotto e Ciavatta (2003) denominam de cidadão produtivo.

Neste contexto, há a valorização da produtividade e das competências individuais, com ênfase no aprimoramento do trabalhador produtivo para potencializar a geração de mais-valia, “ao mesmo tempo em que deve ser desprovido de historicidade, da consciência de classe e do conhecimento de viver em uma sociedade concreta baseada na exploração do seu trabalho”

(Farias, 2020, p. 20). Para isso, a educação tem papel fundamental na formação deste cidadão produtivo.

Nesse sentido, buscou-se aplicar a leitura dos fenômenos geográficos a partir das Geografias da Percepção e Humanística, utilizando o construtivismo aliado às psicopedagogias lacano-piagetianas como fundamentos para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem (Rocha, 2014), como se a concepção construtivista fosse a panaceia do neoliberalismo.

No geral, a visão neoliberal em vigor trouxe exigências para a formação educacional dos trabalhadores, que apontava para um cidadão participativo e produtivo, sujeito às determinações e transformações do mercado e sendo caracterizado pelo individualismo, pela competitividade e pela autonomia. Nesse sentido, ancorou-se nas pedagogias do “aprender a aprender”, a partir do discurso das habilidades e competências que os alunos devem adquirir em sua formação educacional como forma de adaptar-se e readaptar-se constantemente às mudanças sociais causadas pelas demandas capitalistas, adequando assim a educação à economia de mercado. Por outro lado, enfatizou os aspectos organizacionais, objetivos e técnicos do ensino, buscando produtividade, eficiência e eficácia (Brito; Farias, 2022). Assim, as bases epistemológicas dos PCN se ancoram nas teorias tecnicistas e progressivistas do currículo, o que os enquadra no campo das teorias curriculares tradicionais.

Contudo, o projeto geral de educação e o ensino de Geografia no documento se fundamentam também nas teorias pós-críticas do currículo, as quais, destacando aspectos de identidade, subjetividade, significação e cultura, permitem uma abordagem centrada mais no sujeito do que no social e na coletividade (Brito; Farias, 2022).

A articulação entre essas correntes teóricas do currículo nos PCN expressa os interesses e as intencionalidades dos defensores das doutrinas neoliberais. Assim, segundo afirma Duarte (2001), o que se pretende:

[...] [é] abandonar qualquer perspectiva de totalidade e de um projeto social e político que aponte para a superação da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, todos estamos imersos na mesma realidade e dela não podemos nos distanciar para fazer uma crítica verdadeiramente radical à sociedade contemporânea (Duarte, 2001, p. 115).

Com o golpe de 2016, houve uma corrida para adequar o sistema educacional aos princípios mais ortodoxos do neoliberalismo em curto espaço de tempo. No conjunto das reformas implementadas, algumas delas rebateram sobre o currículo. No campo das normas, reformulou-se a LDB de 1996 com a Lei nº 13.415/2017, que implantou o Novo Ensino Médio.

Nesse mesmo processo, elaborou-se e implementou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento este de caráter obrigatório que baseia e normatiza a elaboração curricular dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e que incidem sobre os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas. O modelo de educação pretendido responde aos interesses do mercado, logo visa à formação de produtores e empreendedores. A Geografia proposta neste documento assume o caráter tradicional (habilidades e competências práticas para a construção do raciocínio geográfico) e traços da Nova Geografia Cultural (identidade, pertencimento, subjetividade e significados dos lugares) (Farias, 2020).

Seguindo as normativas da BNCC, o Estado da Paraíba elaborou o seu documento curricular para orientar a elaboração dos PPP das escolas estaduais e municipais (Freitas; Farias, 2023). Por outro lado, inspirada na BNCC, a Secretaria de Educação de João Pessoa, elaborou uma proposta curricular provisória para orientar os Projetos Pedagógicos das escolas da sua rede pública. Sendo assim, a pretensão desta pesquisa é exatamente compreender como essas reformas recentes rebatem sobre a composição curricular da Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

Para isso, pretendemos investigar os fundamentos teóricos dessas prescrições curriculares oficiais. Além disso, buscamos entender como elas chegam à sala de aula através da prática curricular do(a) professor(a) de Geografia. Assim, a composição e as teorias que subjazem nesses documentos são parte integrante das nossas análises, o que merece, inclusive, um capítulo à parte neste estudo.

Entretanto, antes de enveredarmos sobre as questões curriculares da Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, notadamente da Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, precisamos discorrer sobre como o currículo prescrito dessa disciplina escolar para essa etapa do ensino vem sendo pensado nas pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado. É o que pretendemos discutir a seguir, com base na revisão de literatura realizada no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

#### 2.4 A PESQUISA SOBRE O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os estudos de Cavalcanti (2016) e Pinheiro (2020) demonstram o quanto a área de políticas curriculares e a história da Geografia Escolar são pouco analisadas e investigadas no campo da pesquisa sobre o ensino dessa disciplina. O campo de pesquisas sobre o currículo

prescrito e o currículo praticado pelos(as) professores(as) de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica se encontra nessa carência de estudos.

Diante desse contexto, realizamos uma busca do estado da arte, através de revisão da literatura sobre o currículo prescrito e o currículo praticado, assim como a análise dos trabalhos já realizados na Geografia Escolar sobre esse tema no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para isso, foram definidos os seguintes descritores: currículo de Geografia, currículo prescrito, currículo praticado, teorias do currículo e Geografia, ensino de Geografia e saberes docentes, com o objetivo da identificação de trabalhos publicados na área que apresentassem proximidade com o tema de interesse desta pesquisa.

Constatou-se a pequena quantidade de trabalhos dentro da pesquisa geográfica que analisa a relação entre o currículo prescrito e o praticado pelo(a) docente de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Foram encontradas seis dissertações que abordam a temática, conforme o Quadro 4 a seguir:

**Quadro 4** - Dissertações sobre a temática do currículo de Geografia para o Ensino Fundamental

ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	PROGRAMA
2007	Por uma outra Geografia Escolar: o prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem de Geografia	SPEGIORIN, Monica de Toledo e Silva Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC-São Paulo
2007	O currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo	SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos Orientadora: Profa. Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar	Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP.
2018	As bases teórico-metodológicas dos currículos de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental no Paraná (1990-2017)	BARBOSA, Valdivânia Pereira Orientador: Prof. Dr. Marcos Gehrke	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO
2021	A representação social do currículo de Geografia da rede municipal de Teresina partilhada por professores dessa disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental	RIBEIRO, Marcos Vinicius de Andrade Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dra. Josélia Saraiva e Silva	Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), da Universidade Federal do Piauí (UFPI)
2021	Os currículos escolares paranaenses e o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental (2003 a 2020)	VIEIRA, Igor Gabriel Borges Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dra Najla Mehanna Mormul	Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
2023	As mudanças teórico-metodológicas ocorridas no currículo referência de Goiás para o ensino de Geografia no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental a partir da BNCC	LUZ, Felyssom Iago Pereira da Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dra. Cristina Maria Costa Leite	Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

A dissertação de Spegiorin (2007), apresentada ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC-São Paulo, teve como objetivo geral examinar a relação entre os pressupostos teórico-metodológicos presentes nos documentos prescritos que orientam o trabalho do professor de Geografia – os conceitos da Geografia Crítica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas – e a atividade real de ensino-aprendizagem da Geografia no contexto da instituição escolar, com uma perspectiva de ensino da Geografia crítica, dialética e monista espinosiana, em oposição à Geografia tradicional, cartesiana e dualista. Os resultados apresentados pela autora demonstram que o conhecimento do conteúdo dos materiais prescritos pelos professores não garante a sua utilização no cotidiano da escola, devido às coerções impostas pelo sistema educacional e pela cultura escolar. Esta pesquisa abrange a mesma problemática do nosso estudo, porém se baseia na prescrição dos PCN e na substituição do ensino de Geografia na concepção da Geografia Tradicional pela Geografia Crítica, com ênfase no discurso do(a) professor(a).

A dissertação de Sacramento (2007), apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, tem, segundo a autora, o objetivo de compreender o papel do currículo geográfico numa perspectiva de construção, por parte dos professores, na busca por uma prática na realidade vivida pelo aluno. Como resultado, a produção curricular realizada pelos professores possibilitou novos olhares sobre suas ações didáticas, permitindo o trabalho sobre as questões do cotidiano e o conhecimento dos alunos em sala. Neste caso, o trabalho foca na ação de construção do currículo pelo(a) professor(a) e na vivência pela perspectiva do(a) estudante com ênfase na organização dos conteúdos e das unidades temáticas, sem aprofundar como o(a) professor(a) se apropria do currículo prescrito e relaciona o ensino de Geografia às teorias do currículo, finalizando com uma proposta de construção curricular pelos(as) professores(as).

A dissertação de Barbosa (2018), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), teve como objetivo avaliar os determinantes sócio-históricos e as bases teórico-metodológicas contidas nas propostas curriculares de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Paraná, de 1990 a 2017. Procurou identificar o contexto das transformações ocorridas na educação e na Geografia, bem como a inserção dessa ciência nos currículos escolares. Apresenta como resultados que, no Currículo Básico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica, os objetivos de ensino da Geografia são coerentes com os pressupostos

teórico-metodológicos. Os conteúdos selecionados são coerentes com os objetivos de cada proposta analisada de Geografia. O materialismo histórico e dialético é a abordagem metodológica no Currículo Básico e no Plano de Estudos do Movimento Sem Terra; os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam abordagem eclética, com destaque para a fenomenologia; nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica, são as abordagens críticas. Neste caso, a pesquisa foca na análise do currículo prescrito a partir dos determinantes sócio-históricos e das bases teórico-metodológicas contidas nas propostas curriculares de Geografia, sem considerar a relação que se dá entre o currículo prescrito e o currículo praticado pelo(a) professor(a). O interessante nesta pesquisa é a proposta curricular elaborada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

A dissertação de Ribeiro (2021), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), teve como objetivo geral analisar a representação social do currículo de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Teresina (PI), partilhada por professores dessa disciplina. Como resultados, o autor encontrou, na representação social, a influência do senso comum e da perspectiva de currículo tradicionalista, uma vez que o currículo em questão é atrelado meramente ao sequenciamento e à organização de conteúdos, como um guia para executar as aulas e um conjunto de saberes agrupados. As significações encontradas a partir da análise do núcleo central não expressam os conhecimentos geográficos adotados no atual modelo curricular.

A dissertação de Vieira (2021), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, teve como objetivo analisar os currículos escolares do Estado do Paraná, adotados entre os anos de 2003 a 2020, voltados ao ensino de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Para isso, o autor buscou compreender o contexto histórico, político e educacional desses documentos, uma vez que os currículos escolares são reflexos das políticas educacionais que expressam um pensamento hegemônico em determinado período. Como resultado, apresenta que as Diretrizes Curriculares Estaduais construídas e apresentadas no Governo Requião (2003-2006/2007-2010) fizeram parte de uma política curricular prescritiva estadual, em detrimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), utilizados até então em nível estadual. Requião era crítico da prescrição curricular que vigorava antes das Diretrizes Curriculares Estaduais, pois via nela o reflexo do neoliberalismo. Em oposição à noção de competências e habilidades, que buscava capacitar os estudantes para o mercado de trabalho, o governo de Roberto Requião e sua equipe elaboraram as Diretrizes Curriculares Estaduais (2008), a partir de uma concepção de educação cidadã, vinculada às teorias críticas da educação. As Diretrizes Curriculares

Estaduais visavam à socialização do conhecimento historicamente acumulado, com vistas a promover uma sociedade mais justa, em que todos tivessem as mesmas oportunidades. A escolarização consistia na possibilidade de acesso ao mundo letrado, ao conhecimento científico, ao contato com a arte e com a reflexão filosófica. Já o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020), derivados da BNCC (2017), foram frutos de um contexto de retomada de políticas neoliberais que imprimem à educação suas características. É reassumida a noção de competências e habilidades, bem como resgatada a ideia de que a educação deve ser útil para o sistema econômico. Nesse sentido, o professor é visto como orientador da aprendizagem mediante a utilização precisa do currículo prescrito, em um processo que privilegia o aprender a aprender.

A dissertação de Luz (2023), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, teve como objetivo compreender as mudanças teórico-metodológicas ocorridas no currículo referência de Goiás para o ensino de Geografia, no âmbito dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir das orientações da BNCC. O autor apresenta como resultado que os Currículos Referência para Goiás 2012 e o Documento Curricular para Goiás 2019, analisados nesta pesquisa, apresentam aspectos tanto positivos quanto negativos. O Currículo de 2012 se destaca pela organização bimestral e pela abrangência dos conteúdos. Por outro lado, o Currículo de 2019 oferece uma abordagem teórica e metodológica mais moderna e atrativa. No entanto, ambos enfrentam desafios em termos de integração de conteúdos e clareza na progressão temática com o currículo mais recente, apresentando uma segmentação mais acentuada entre Geografia Física e Humana.

Em relação às teses de doutoramento, a quantidade de trabalhos no âmbito da pesquisa geográfica que analisam a relação entre o currículo prescrito e o praticado pelo(a) docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica também é pequena. Foram encontradas seis teses que abordam a temática, conforme o Quadro 5 a seguir:

**Quadro 5** - Teses sobre a temática do currículo prescrito de Geografia para o Ensino Fundamental

ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	PROGRAMA
2001	A política do conhecimento oficial e a nova Geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras o ensino de Geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais <sup>13</sup>	ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da Orientador: Prof. Dr. Gil Sodero de Toledo	Doutorado em Geografia Física da Universidade de São Paulo

<sup>13</sup> A tese não consta no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por isso foi disponibilizada por outros pesquisadores.

2006	Os espaços-tempos cotidianos na Geografia Escolar: do currículo oficial e do currículo praticado	GONÇALVES, Amanda Regina Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dra. Rosângela Doin de Almeida	Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas
2012	Ensino de Geografia: perspectiva histórico-curricular no Brasil Republicano	ARAÚJO, Raimundo Lenilde de Orientador: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro	Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará
2013	Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso	VILELA, Carolina Lima Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dra. Marcia Serra Ferreira	Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
2018	A construção do currículo de Geografia na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC	SIQUEIRA, Santiago Alves de Orientador: Prof. Dr. Aloysio Marthins de Araujo Junior	Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina
2020	Que país é esse? Geografias em disputa na Base Nacional Comum Curricular	RODRIGUES, Phelipe Florez Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella	Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

A tese de Rocha (2001), apresentada ao Programa de Doutorado em Geografia Física da Universidade de São Paulo, teve como objetivo a Geografia Escolar presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Médio, elaborados pelo governo brasileiro como parte da reforma curricular da década de 1990. O autor procurou identificar e caracterizar o que denominou de “nova geografia dos(as) professores(as)”, tornada oficial através do novo currículo nacional daquele momento. O Estado optou por uma Geografia Escolar de base fenomenológica e psicologizante. Como resultado de uma seleção curricular intencional, prescreveu-se um ensino de Geografia baseado nos aportes teóricos das geografias humanística e da percepção, viabilizado graças a métodos de ensino fundamentados na teoria construtivista. Assim sendo, a ênfase na subjetividade, que caracteriza esta nova geografia dos(as) professores(as), é utilizada pela lógica neoliberal, enquanto potencializadora da formação de cidadãos que se percebem apenas enquanto indivíduos e nunca enquanto classe.

A tese de Gonçalves (2006), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, objetivou investigar a importância do “lugar” – compreendido como espaços-tempos cotidianos – nos currículos praticados por dois professores da 4ª série (anos iniciais) do Ensino Fundamental da Educação Básica. Como resultado, a autora apresenta a convivência e as tensões entre distintos conhecimentos, representações, linguagens no exercício da sala de aula e nos mais amplos

espaços e processos de formação dos professores. A autora destaca que os professores burlam e modificam as regras e os produtos que lhes são impostos e, com isso, inserem na estrutura curricular e social a criatividade e a pluralidade, ativando diálogos com a Geografia, a cultura, as formas de inserção social, transformando cotidianamente as normas e prescrições estatais. Mesmo o trabalho sendo sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, consideramos pertinente inserir a pesquisa devido à temática ser semelhante à da nossa dissertação.

A tese de Araújo (2012), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, objetivou estudar o ensino de Geografia em uma perspectiva histórico-curricular no contexto da história da educação no Brasil republicano. Como resultado, o autor confirma que a Geografia Escolar brasileira, assim como o livro didático de Geografia, foi produto de atuação estatal proveniente de legislação regulatória da atividade escolar no Brasil, ou seja, a Geografia Escolar brasileira é, na realidade, a Geografia Escolar estatal brasileira, o que implica uma Geografia ensinada considerando diretrizes, políticas e programas emanados dos órgãos gestores da educação no país.

A tese de Vilela (2013), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, teve como objetivo a compreensão da condição epistemológica do conhecimento escolar em Geografia. Tendo as teorizações de Foucault como principal base teórica, apresenta discussões sobre a relação entre as “verdades” científicas e as pedagógicas, bem como a questão dos conteúdos críticos e tradicionais da Geografia e a disputa fronteiriça da Geografia com outras disciplinas escolares. A autora apresenta como resultado que o conhecimento escolar em Geografia se constrói por meio de uma evidente articulação com o discurso econômico, cujos significados têm garantido, em certa medida, o cunho crítico – defendido em muitos discursos sobre a escola – “necessário” para este conhecimento. Além disso, foi possível entender que os enunciados produzidos no conhecimento escolar estão complexamente comprometidos com significados ligados às demandas sociais contemporâneas, as quais se constituem na relação com discursos pedagógicos e, também, que o conhecimento escolar em Geografia produz – e é produzido por – de forma mesclada e fluida, significados a respeito de diversas questões da atualidade, como as ambientais e as culturais, por fim, esta forma de compreender o conhecimento escolar – como discurso – é um interessante caminho para se pensar, de maneira complexa, as lutas travadas no campo do conhecimento.

A tese de Siqueira (2018), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina, teve como objetivo investigar o currículo de Geografia no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, refletindo sobre a concepção de uma Geografia Escolar que contemple os múltiplos aspectos envolvidos numa

educação emancipatória. O autor defende que o currículo de Geografia da Rede Municipal de Ensino Fundamental seja construído a partir do princípio da autonomia do professor, com referências na construção de conceitos, com a finalidade de aproximação/contribuição de/para uma educação emancipatória. O consenso em torno de uma proposta curricular homogênea, principalmente quando organizada a partir do poder privilegiado que a esfera de governo exerce na organização de seus conteúdos, não contribui para uma educação escolar emancipatória.

A tese de Rodrigues (2020), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, teve como objetivo analisar a Base Nacional Comum Curricular em seus processos políticos de elaboração, tendo como foco de investigação a proposta para a disciplina Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O pesquisador constatou que a agenda em torno de um ideário nacional, marcante na política curricular, reverberou na Geografia, produzindo um discurso que buscou centrar-se em uma concepção de espaço materializada, endurecida em uma essência apriorística e submissa a transformações deflagradas e ordenadas em uma temporalidade linear. Contudo, argumenta que essa agenda não alcançou a plenitude, uma vez que produziu uma proposta para a Geografia em tensionamento e com divergências relacionadas a diversas matrizes teóricas do pensamento geográfico, destacando, para isto, as contribuições da Geografia crítica de Ruy Moreira e Lana Cavalcanti, bem como as abordagens pós-críticas produzidas por Rogério Haesbeart e Dooren Massey. Finaliza pontuando que essa divergência multidirecional se deve à articulação performatizada na política com demandas curriculares outras, como o desenvolvimento de competências e habilidades.

Notamos, nas pesquisas analisadas, a preocupação dos pesquisadores em analisar a construção dos documentos curriculares dos sistemas de ensino a partir das prescrições oficiais (considerando os PCN e, a partir de 2018, as reflexões abordam a BNCC), assim como a escolha de quais conhecimentos devem ser considerados válidos para compor o ensino de Geografia. Mas não encontramos trabalhos que busquem refletir sobre a relação que o(a) professor(a) de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Básica tem/faz com tais documentos prescritivos na escola, no momento em que o currículo prescrito se transforma em currículo praticado em sala de aula.

Assim, nosso estudo busca, primeiramente, analisar as concepções teóricas dos currículos oficiais atuais, para, posteriormente, compreender como eles se efetivam na prática pedagógica do professor de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que compôs a nossa amostra de pesquisa.

### **3 A BNCC E A PRESCRIÇÃO OFICIAL DA GEOGRAFIA A SER ENSINADA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter obrigatório, que baseia e normatiza a elaboração curricular dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, incidindo sobre os Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Sendo assim, objetivamos analisar as prescrições oficiais contidas na BNCC para o ensino de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para isso, acostamo-nos na análise do conteúdo do documento curricular nacional, como delineado na introdução deste estudo, notadamente as partes referentes à Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental, que constituem nossas unidades de análise para, a partir delas, decodificá-los, o que exigiu a definição das análises de contexto e de registro, seguida da definição das categorias de análise, as quais foram estabelecidas como sendo as concepções teórico-metodológicas do currículo dessa disciplina na etapa supracitada da educação, explicitadas pela técnica da análise de conteúdo por frequência, para, finalmente, fazermos as inferências e a interpretação.

#### **3.1 AS CONCEPÇÕES PRESCRITAS DO CURRÍCULO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA BNCC PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Com o currículo, são estabelecidos os parâmetros organizacionais do ato educativo (os conteúdos, as metodologias, as formas de avaliação, a organização do tempo e das atividades no espaço escolar etc.). Por outro lado, esses parâmetros trazem em si as intencionalidades de quem os elabora, ou seja, seus objetivos e fins como instrumento de socialização de crianças e jovens através dos sistemas escolares. Assim sendo, o currículo precisa ser analisado dentro das suas determinações sociais e históricas.

Como um construto histórico, o currículo resulta do jogo de forças sociais que tentam imprimir os saberes que devem ser veiculados pelos sistemas educacionais. Assim, o processo de sua elaboração não é exclusivamente um processo lógico, mas um processo social, como aponta Silva (2023, p. 8):

[...] convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” de

conhecimento. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

Nesse sentido, para o referido autor, o que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes (Silva, 2023, p. 9). Esse pressuposto é de suma importância para se entender a BNCC, notadamente a parte do texto que trata da Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental, que se constitui na unidade de análise nesta parte do estudo.

Dessa maneira, os aportes teóricos do currículo deveriam problematizar os estudos, as elaborações e as práticas curriculares, tendo em vista que o cânone de cada teoria curricular carrega em si um conjunto de significados epistemológicos no intuito de legitimar uma escolarização, por meio de políticas educacionais, na medida em que vão sendo operacionalizadas em estruturas e adotadas por instituições de ensino, através dos documentos curriculares, mas também os compromissos políticos, culturais e sociais que subjazem a esse artefato escolar.

Assim, por ser um artefato histórico, o currículo expressa cada modelo de sociedade e do modo de produção, produzindo processos educativos e instituições a ele ligados e que expressam e fortalecem suas relações econômicas e socioterritoriais, conformando identidades. Escolas, processos educativos e modos de produção das existências mantêm entre si relações profundas e interdeterminantes (Katuta, 2020). Para a referida autora, isso vem se consubstanciando com a intensificação e a transformação das relações capitalistas de produção, uma vez que, com elas:

Ocorreu a criação dos sistemas locais e nacionais de ensino, cujo objetivo era instruir minimamente o conjunto de trabalhadores, inicialmente nos países europeus e, posteriormente, nas terras invadidas ou colonizadas. Verifica-se, assim, uma relação direta entre educação e economia capitalista desde o surgimento das primeiras escolas de massas (Katuta, 2020, p. 17).

Na conjuntura mais recente, pelo menos com o advento das formas flexíveis de acumulação capitalista, instauradas como resposta à crise do modelo acumulativo fordista, a partir do final da década de 1960:

As políticas e programas educacionais, bem como os currículos, são pensados pelas políticas e programas governamentais dependendo do lugar de um dado país no processo de acumulação flexível. Constituem elementos fundamentais ao novo regime

de acumulação os processos de intensa regulamentação política e social voltados à ampliação da expropriação dos trabalhadores e trabalhadoras e seus filhos (Katuta, 2020, p. 21).

Nesse sentido, para entender as reformas curriculares que vêm sendo impostas desde a década de 1990 e que desembocam nas políticas para o currículo atuais, que produziram a BNCC, torna-se imperativo falar de acumulação flexível, embora seja também importante contextualizar as especificidades do momento da elaboração da Base. Para Harvey (2008, p. 140-141), a acumulação flexível:

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos do transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado. [...] A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” [...], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista.

Para Katuta (2020, p. 22), o advento das formas flexíveis de acumulação capitalista, amparadas pelas políticas neoliberais, por um lado, exige um trabalhador com um novo perfil (flexível, polivalente), o que imprime uma política global de reformas curriculares para os sistemas de ensino em todo o mundo. Por outro, a educação passa a ser campo de interesse de acumulação, o que reverbera na manutenção e na ampliação de novos mercados para os produtos e serviços educacionais, utilizando estratégias de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Com isso, a mercantilização da educação pública, a financeirização e as disputas de sua forma e de seus conteúdos são intensificadas, dada a ampliação das influências do Banco Mundial e suas instituições, da Organização Mundial do Comércio (OMC) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) nas políticas públicas dos chamados países em desenvolvimento ou de economia dependente. Para a referida autora:

O processo de mercantilização da educação pode ser caracterizado pela sua transformação de direito de todos em mercadoria que, desdobrada em vários produtos e serviços passa, por exemplo, a produzir livros didáticos, plataformas e programas

educacionais, formação inicial e continuada, planos de ensino, aulas, entre outros. Tais produtos e serviços educacionais têm como fundamento a criação de mercados para a manutenção e a ampliação de lucros no mercado educacional. O processo de financeirização da área educacional é expressão da intensificação da sua mercantilização, refere-se à participação de conglomerados financeiros que, por meio de criações, aquisições e fusões de empresas educacionais, acabam por concentrar capitais, constituindo oligopólios que formam fundos de investimento por meio da abertura de capital na bolsa de valores. Tais processos também têm forjado em muitos lugares que a administração das políticas e instituições educacionais públicas de gestão pública seja efetivada por empresas (OSCIPS – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) ou mesmo utilizando a lógica do capital: custos mínimos, grande escala, investimento em tecnologia e financiamento público (Katuta, 2020, p. 22-23).

Esse processo se desencadeou na década de 1950, inicialmente nos Estados Unidos da América e, posteriormente, no plano mundial, imprimindo uma transformação na lógica de compreender a educação. Nesse sentido, conforme pondera Almeida (2008, p. 165), a educação “[...] passa de instrumento de construção da nação e do cidadão a instrumento de desenvolvimento econômico”. Assim, para o desenvolvimento das relações capitalistas pelo mundo, adota-se a teoria do capital humano<sup>14</sup>, como explica Katuta (2020, p. 23):

[...] a teoria do capital humano passa a ser amplamente adotada pelas instituições responsáveis pelo avanço, fortalecimento e financiamento das relações capitalistas no mundo, com destaque para: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Tais instituições passam, desde a sua criação no contexto geopolítico do pós-guerra, entre 1944 e 1946, a fazer frente ao que se denominava à época de ameaça comunista, visando ampliar cada vez mais a influência dos países capitalistas desenvolvidos, capitaneados pelos Estados Unidos da América (EUA), nas políticas econômicas e educacionais dos países situados na periferia do capitalismo. A educação passa a ser defendida por estas instituições como formadora de capital humano e, desde a Guerra Fria (1947/1991), como elemento importante à segurança, condição para a ampliação da atuação do capital internacional nos regimes capitalistas periféricos. Educação e segurança passam a constituir então as pautas dos referidos organismos multilaterais para os países de economia periférica e a ditar as políticas econômicas e educacionais em escala mundial (Katuta, 2020, p. 23).

O conceito de capital humano é retomado como base para as reformas que visavam à formação do trabalhador nos sistemas escolares, sob os auspícios do regime de acumulação flexível. Assim, esse conceito, articulado aos campos epistêmicos das pedagogias liberais,

---

<sup>14</sup> Para Frigotto (1989, p. 15-16), a teoria do capital humano tem, no arsenal da economia neoclássica, na ideologia positivista, os elementos constitutivos, os pressupostos de seu estatuto teórico, e vem, ao mesmo tempo, se constituindo numa teoria do desenvolvimento e numa “teoria da educação”. Essa teoria, por sua vez, é reflexo de determinada visão do mundo, antagônica aos interesses da classe trabalhadora. Quanto ao primeiro sentido — teoria do desenvolvimento —, concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro — teoria da educação — a ação pedagógica, isto é, a prática educativa escolar, reduz-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação.

reaviva tendências pedagógicas que incidem sobre as matrizes teóricas dos currículos, contribuindo para que a educação responda às demandas do processo econômico-produtivo, o que leva à retomada de teorias pedagógicas e curriculares tecnicistas e ativas, redefinidas como “neoprodutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo e neoconstrutivismo” (Saviani, 2013, p. 425).

Saviani (2013) esclarece o neoprodutivismo a partir da visão da teoria do capital humano. Para essa corrente pragmática do pensamento pedagógico, as habilidades e competências adquiridas através da educação visam atender o mercado de trabalho em expansão, que demanda um trabalhador polivalente, flexível, que produz mais em lapsos de tempo menores e é responsável por manter sua empregabilidade, na maioria das vezes, através de recursos próprios, para garantir sua permanência no mercado de trabalho, uma vez que não há emprego para todos. O neotecnicismo substitui o ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências, referidas a situações determinadas, objetivando a maximização da eficiência, através de um trabalhador produtivo e competitivo.

Sobre o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo, o foco educacional é ensinar o sujeito a “aprender a aprender”, isto é, o estudante passa a ser responsável pelo seu aprendizado, obrigando-o a uma contínua adaptabilidade dos conhecimentos exigidos pelas constantes mudanças no meio técnico-científico-informacional<sup>15</sup> para manter a sua flexibilidade e empregabilidade. Nesses termos, valorizam-se os saberes que são centrados na pragmática da vida cotidiana, daí focalizarem nos processos ativos de aprendizagem do aluno, o que atende os mesmos objetivos de formação do sujeito produtivo (Freitas; Farias, 2024, p. 184).

A articulação dessas tendências pedagógicas desemboca e conforma no/o currículo nas chamadas pedagogias das competências, o que reveste o currículo de características pragmáticas e instrumentais.

Em síntese, o neoprodutivismo (capital humano) e suas variantes (neotecnicismo, neoconstrutivismo e neoescolanovismo) são tendências pedagógicas reincorporadas pela educação no processo de reestruturação produtiva, que passou a demandar uma formação educacional diferenciada para um trabalhador flexível e polivalente. Desse modo, essas tendências pedagógicas vinculam-se e valorizam a produção de saberes individuais, construídos

---

<sup>15</sup> No período atual, os objetos técnicos tendem a ser, ao mesmo tempo, técnicos e informacionais, já que, graças à extrema intencionalidade de sua produção e de sua localização, eles já surgem como informação; e, na verdade, a energia principal de seu funcionamento é também a informação. Já hoje, quando nos referimos às manifestações geográficas decorrentes dos novos progressos, não é mais de meio técnico que se trata. Estamos diante da produção de algo novo, a que estamos chamando de meio técnico-científico-informacional (Santos, 2006).

pelos próprios alunos, dando maior ênfase ao método de aquisição do saber do que ao conhecimento propriamente dito.

Em outras palavras, “a educação escolar passou a adotar uma pedagogia que atendesse a demanda do mercado, formando o trabalhador competitivo, flexível, polivalente, produtivo, eficiente e eficaz de acordo com a teoria do capital humano” (Freitas; Farias, 2024, p. 172). Sob os princípios que regem a doutrina neoliberalista, “o indivíduo é que tem de exercer a capacidade de escolha, buscando os meios para ser competitivo no mercado de trabalho, conquistando o *status* de empregabilidade” (Rodrigues, 2018, p. 344).

Com isso, há, por um lado, a mercantilização da educação com o crescimento das instituições privadas de ensino de Educação Básica, Técnica e Superior, bem como os sistemas educacionais enquanto mercado de consumo dos produtos pedagógicos etc., colocando a educação como serviço capaz de auferir ganhos ao capital; e, por outro lado, como mencionado anteriormente, a educação perde seus vínculos sociais, sendo vista apenas como uma questão de gestão, similar a uma empresa, na qual os sujeitos devem adquirir habilidades e competências práticas, o seu capital humano, para se tornar capaz de ser absorvido pelo mercado de trabalho.

Nesse contexto, que se concretizou na década de 1990, no Brasil, Leher (1999) enfatiza as prioridades educacionais em curso nos países periféricos do capitalismo da seguinte forma:

Desde o final da década de 1980, uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental “minimalista” e à formação profissional “aligeirada”. Em termos práticos, estas orientações são encaminhadas por meio de políticas de “descentralização administrativo-financeira”, que estão redesenhando as atribuições da União, dos Estados e dos Municípios. Enquanto a primeira canaliza os seus recursos aos ricos e aos investidores estrangeiros, os dois últimos são forçados a assumir os encargos necessários para manter as pessoas vivas e trabalhando, ainda que numa situação próxima à indigência (Leher, 1999, p. 27).

Como principal consequência dessa ação, que confere um Ensino Fundamental “minimalista” e uma formação profissional “aligeirada”, temos “o drástico empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação”, como ficou patente com a reforma curricular do Ensino Fundamental, através dos PCN, do qual a Geografia é parte constituinte, bem como “o desmonte dos centros de ensino tecnológico” (Leher, 1999, p. 27). Assim:

A reforma curricular [na década de 1990], está moldando as escolas aos “imperativos da globalização” e a avaliação centralizada, garante o controle estatal da atividade docente. Formalmente, todos podem usufruir as benesses da *globalização* e as condições de *governabilidade* estariam asseguradas. Este é o mapa das ideias que institui um verdadeiro *apartheid* educacional planetário, sob a batuta do Banco Mundial (Leher, 1999, p. 29, grifos do autor).

Essas reformas, como relata Katuta (2020, p. 22-25), pensadas na perspectiva econômica mundial por organismos multilaterais e empresas, foram:

[...] viabilizadas, fortalecidas e pactuadas em eventos de âmbito internacional que vêm ocorrendo “[...] há mais de duas décadas e que têm como objetivo a criação de sistemas de ensino altamente regulados com a participação de empresas de educação, de setores empresariais [a exemplo do Todos pela Educação] e financeiros com atuação em escala mundial” (Katuta, 2019, p. 94, grifo nosso). Dentre os eventos, podemos citar as conferências e fóruns mundiais e ibero-americanos “[...] como os que ocorreram em Jomtien, na Tailândia, em 1990, marco fundante das transformações educacionais que se desdobraram na Declaração de Nova Delhi, ocorrida na Índia, em 1993; no Marco de Ação de Dakar (Senegal), de 2000; e no Fórum de Incheon, na Coreia do Sul, em maio de 2015”.

Nesses movimentos globais das reformas educacionais, a fórmula neoliberal definida para os países da América Latina, inclusive para o Brasil, encontrou nas reformas políticas educacionais a maneira de permeabilizar a sociedade brasileira com as concepções liberais para atender os reclames do capitalismo flexível (formação de trabalhadores para atender a nova demanda do capital). A partir dos ditames do Consenso de Washington, essa conjuntura é marcante para as reformas educacionais no nosso país, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2002), do controle do currículo, da instauração dos sistemas nacionais de avaliação em larga escala etc.

Nas políticas oficiais dirigidas para o currículo, os PCN de Geografia assumem uma matriz de caráter fenomenológico, interditando a Geografia Crítica Escolar dos documentos curriculares produzidos pelo Estado, como enfatiza Rocha (2014). Por outro lado, essa perspectiva escolar da Geografia assumido pelo Estado expressa que a elaboração curricular nem sempre se faz como uma totalidade completa, mas no conjunto das contradições e disputas da elaboração do currículo, assim alguns elementos das contra-hegemonias são incorporados (Rocha, 2024), nesse caso, as dimensões geográficas subjetivas dos sujeitos e não as suas características de classe social que vive do trabalho, o que dificulta que a educação geográfica teça críticas sobre as reformas neoliberais implementadas.

Em suma, autores como Freitas e Farias (2024), Rodrigues (2018) e Saviani (2013) ressaltam que a reestruturação do modelo produtivo caracterizado pelo neoliberalismo, a qual substitui o modelo de produção fordista pelo modelo toyotista, requer uma reformulação no mundo do trabalho. No primeiro modelo, há a produção em massa, com uma linha de montagem, na qual cada funcionário é responsável por uma ação específica, supondo a

estabilidade no emprego e visando à produção em larga escala, com grandes estoques, elaborando produtos seriados destinados ao consumo de massa. Enquanto o toyotismo caracteriza-se pelo uso de alta tecnologia (eletrônica e robótica) nas “ilhas” de produção, sendo esta flexível, isto é, que se adapta à demanda do mercado, logo os funcionários são multifuncionais e responsáveis pela qualidade do produto, objetivando sempre aumentar a produtividade, e a produção é feita em pequenos lotes para atender demandas específicas dos consumidores.

Nesse viés, no Brasil, as reformas educacionais efetuadas através de políticas públicas por meio da legislação educacional e da elaboração de parametrizadores curriculares (PCN), a partir da década de 1990, objetivaram garantir que as redes e os sistemas de ensino brasileiros dessem conta de preparar as crianças e os jovens desenvolvendo habilidades e competências exigidas pela conjuntura neoliberal da economia de mercado global, transformando os sujeitos no que Frigotto e Ciavatta (2003) denominam de cidadão produtivo. Nesse processo:

Cada trabalhador é socialmente remunerado ou socialmente valorizado para manter-se empregado ou não, de acordo com sua produtividade, vale dizer, de acordo com a sua efetiva contribuição para a sociedade. Ou seja, o que o trabalhador ganha corresponde ao que contribui, e o que cada um tem em termos de riqueza depende de seu mérito, de seu esforço (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 50).

E acrescentam que:

Não se trata de afirmar a ocupação, a profissão e o emprego, mas sim de uma realidade desregulamentada e flexível. O ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 52).

Conforme os referidos autores, o cidadão produtivo constitui aquele que se “submete às exigências do capital e que [vai] no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 53).

Esse panorama explicita que a urdidura do capital para prescrever e controlar o currículo, colocá-lo a serviço da produção e da alienação dos trabalhadores, através da centralização da sua definição na esfera federal, é um processo cuja Base Nacional Comum Curricular expressa uma continuidade na prescrição curricular para todo o território nacional, que se inicia com os PCN, embora seja necessário entender as especificidades históricas do contexto da prescrição da Base.

Posto isso, a Base Nacional Comum Curricular se constitui em um documento normativo que define:

[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

A BNCC afirma que busca garantir a equidade das aprendizagens essenciais e uma formação integral aos estudantes em todo o território nacional. Para isso, tais aprendizagens “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento<sup>16</sup>,” (Brasil, 2018, p. 10), além de reconhecer que a “educação 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, 2018, p. 8).

Na BNCC, a competência está definida da seguinte forma:

Competência é definida 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).

A conceituação de competência apresentada pela Base se acosta na noção de competência definida por Perrenoud (2000). Para esse autor, a competência “designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p. 15). O mesmo autor enfatiza que, para uma melhor compreensão dessa noção de competência, é necessário evidenciar quatro aspectos:

---

<sup>16</sup> As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e aos direitos; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Brasília, 2013).

1º) As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. 2º) Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas. 3º) O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação. 4º) As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra (Le Boterf, 1997) (Perrenoud, 2000, p. 15).

Para Perrenoud (*s.d.*), a possível explicação da crescente noção de competência em educação escolar se dá devido a:

Como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (Perrenoud, *s.d.*, p. 10).

Assim, para cada docente realizar o seu fazer pedagógico, Perrenoud (2000) elenca dez famílias de competências, a fim de orientar o trabalho dos professores e das professoras. São elas:

1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000, p. 14).

Ademais, para a BNCC, as habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29). Ou seja, para desenvolver uma determinada competência, faz-se necessário adquirir habilidades.

As habilidades práticas correspondem à capacidade de realizar tarefas, utilizando conhecimentos teóricos e prévios, ferramentas e técnicas de forma eficiente, ou seja, habilidades que envolvem o “saber fazer”, por exemplo: planejamento, organização, resolução de problemas etc. As habilidades cognitivas estão relacionadas com a capacidade mental de processar informações e construir conhecimento, por exemplo: criatividade, raciocínio lógico, pensamento crítico, resolução de problemas etc.<sup>17</sup>. As habilidades socioemocionais “são

---

<sup>17</sup> Primi *et al.* (2001) relatam que, nas abordagens da inteligência, duas estruturas são tratadas como fundamentais: a inteligência cristalizada (que prioriza o conhecimento) e a inteligência fluida (que prioriza o raciocínio). A

conjuntos de habilidades relacionadas aos nossos sentimentos, são as emoções que nos ajudam a viver melhor, a nos relacionar melhor com o outro, são elas que nos ajudam no autoconhecimento” (Silva, 2020, p. 36), neste caso, são habilidades relacionadas com as atitudes do sujeito de “saber ser”, por exemplo: empatia, resolução de problemas, autoconfiança, trabalho em equipe etc. Assim, pretende-se com as habilidades desenvolver competências exigidas pelo mercado de trabalho e o convívio social harmonioso em uma sociedade de classes antagônicas, em constantes transformações, para subjugar o trabalho ao capital.

Dessa forma, favorece a concepção da pedagogia das competências, resgatando as pedagogias tecnicistas e ativas (do “aprender a aprender”), que fundamentam a sua perspectiva curricular nas teorias tradicionais do currículo. No geral, pretende-se, pela instrumentalização do currículo, estimular o estudante continuamente a adaptar-se às demandas sociais e econômicas provenientes do sistema capitalista. Dessa maneira, Frigotto (2001) ressalta que:

Ao eleger como perspectiva a pedagogia das competências para a empregabilidade [e o empreendedorismo], assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado. Esta perspectiva pedagógica individualista é coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais, ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo (Frigotto, 2001, p. 15).

Para Ramos (2001), a noção de competência que a educação se apropria nessa perspectiva é a de promover o encontro entre a formação e o emprego. “No plano pedagógico, testemunham-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas” (Ramos, 2001, p. 221). Desse modo:

A escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares. Como os processos automatizados apropriam-se dos princípios científicos, funcionando com certa autonomia em relação aos operadores, a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção (Ramos, 2001, p. 222).

---

primeira refere-se à extensão e à profundidade das informações adquiridas via escolarização, que geralmente são usadas na resolução de problemas semelhantes aos que se aprendeu no passado, ou ao “estoque” acumulado de conhecimentos, isto é, esquemas organizados de informações sobre áreas específicas do conhecimento. A segunda refere-se à capacidade de processamento cognitivo, isto é, à capacidade geral de processar informações (por exemplo, relacionar ideias complexas, formar conceitos abstratos, derivar implicações lógicas a partir de regras gerais) ou às operações mentais, realizadas quando se resolvem problemas relativamente novos, para os quais existem poucos conhecimentos previamente memorizados.

Para Saviani (2013), a “pedagogia das competências”:

Apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2013, p. 437).

Se as análises dos autores acima citadas demonstram o processo de instrumentalização da educação através do currículo, desde os anos de 1990, a BNCC expressa o ápice desse processo, uma vez que os fundamentos da educação e do currículo assumem esse contorno de maneira muito mais explícita.

Portanto, analisar a BNCC é imprescindível, já que ela se constitui como um documento norteador curricular que influencia diretamente o trabalho escolar, desde a construção dos currículos nas redes e em cada sistema de ensino, assim como a formação inicial e continuada (Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica – BNC-Formação<sup>18</sup>) dos(as) professores(as), até a elaboração dos livros didáticos. Nesse sentido, o fazer pedagógico de cada professor(a) não está isento de tal influência, inclusive, o do(a) docente de Geografia.

Desde a Constituição Federal de 1988, no art. 210, há preocupações com a definição de um currículo nacional para a educação fundamental, a obrigatoriedade de uma base nacional comum para assegurar um currículo mínimo para todo o território brasileiro, no qual seriam “fixados conteúdos mínimos para esta etapa da escolarização formal, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Em seguida, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB, Lei nº 9.394/1996), há a obrigatoriedade de uma base nacional comum para todas as esferas da Educação Básica. O art. 26 da LDB, Lei nº 9.394/1996, estabelece que:

---

<sup>18</sup> Assis (2023, p. 87-90) ressalta a intenção da BNC-Formação de retomar o modelo neoliberal, tecnicista e gerencialista que prescreve, impõe e padroniza currículos, subordinando a formação docente no ensino superior ao atendimento das competências e habilidades da BNCC da Educação Básica voltadas ao setor produtivo. [...] a formação inicial de professores, na BNC-Formação, ao invés de se pautar em princípios abrangentes e núcleos flexíveis, que possam ser debatidos e sistematizados em projetos pedagógicos de cursos com desenhos curriculares variados, tem sua organização direcionada à construção de competências que se dividem em três dimensões formativas: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional. Cada dimensão se desdobra em competências específicas e habilidades que estão listadas nos anexos da BNC-Formação, apresentando um receituário de como colocar em prática a BNCC da Educação Básica, durante a formação de professores.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base 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 da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Como já posto, nesse processo, as tentativas de definição de um currículo nacional para o sistema educacional brasileiro se deu com a implementação dos PCN, que não era normativo e incidiu sobre os sistemas de ensino através da elaboração curricular e, principalmente, dos materiais pedagógicos, como o livro didático.

A busca por efetivar a base curricular comum se inicia dentro do governo do PT, no qual foram elaboradas as duas primeiras versões do documento. Entretanto, a última versão foi concluída e homologada no pós-golpe de 2016, de forma vertical e unilateral, sem a participação dos profissionais da educação. As etapas e versões da BNCC se encontram ilustradas na Figura 3.

**Figura 3** - Esquemática das quatro versões da BNCC



Fonte: Pinheiro (2019). Adaptado pelo autor (2024).

Na Primeira Versão ou Versão Preliminar, elaborada em 2015, e na Segunda Versão, elaborada em 2016, que ocorreram no mandato da presidente Dilma Rousseff (PT), buscou-se realizar um processo de forma democrática, com a participação da comunidade educacional e dos diversos setores da sociedade, tais como membros de associações científicas de universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial, que compõem a “rede não governamental e

apartidária” de pessoas e instituições, como o Movimento pela Base Nacional Comum<sup>19</sup>. Esse processo promoveu um diálogo através do site Portal da Base<sup>20</sup>, possibilitando debates em níveis municipal, estadual e federal. Essas ações resultavam em várias contribuições que poderiam ser acrescentadas, mas que não foram no documento da versão seguinte.

A participação de entidades privadas nesse processo indica a hegemonia de grupos empresariais nas reformas educacionais desde o governo de Dilma Rousseff (PT), culminando na sua participação direta na elaboração da versão final da BNCC no governo ocupado por Michel Temer.

A dinâmica para a Terceira Versão do Ensino Infantil e Ensino Fundamental, assim como a Terceira Versão do Ensino Médio, foi diferente devido ao golpe jurídico-parlamentar e midiático de 2016. Assim o ocupante do cargo de presidente, Michel Temer, realizou mudanças e substituições na equipe do MEC, colocando seguidores do neoliberalismo na sua gestão; e também implementou “mudanças nas estratégias de objetivos que, primeiramente, era ofertar direitos e objetivos de aprendizagem e não desenvolvimento de competências”, como nas duas versões anteriores (Oliveira; Medeiros; Fagundes, 2023). Esse processo, denotando a forte participação empresarial na sua elaboração, ganhou força e influência do Movimento pela Base Nacional Comum, principalmente da classe empresarial, através das fundações e dos institutos ditos filantrópicos, notadamente a Fundação Lemmann, ocasionando drástica redução das consultas públicas para debates e questionamentos ao documento curricular oficial. Dessa forma, a sua aprovação e homologação se deram rapidamente, como relata Pinheiro (2019):

[A] Terceira Versão, que abrange os níveis Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi divulgada em abril de 2017 e enviada ao CNE para apreciação. Em dezembro do mesmo ano, após algumas alterações realizadas pelo CNE, a Versão Definitiva, ou Versão Final, da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada e homologada.

---

<sup>19</sup> O Movimento pela Base é uma rede “não governamental e apartidária” de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Moreno (2016) ressalta que, do Movimento pela Base Nacional Comum, participam a Fundação Lemann, o Instituto Inspirare/Porvir, o Instituto Península, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, personalidades políticas, gestores educacionais, entre outros sujeitos e instituições. Além do propósito explícito de melhorar a qualidade da educação e os índices educacionais, dois grandes interesses podem ser inferidos pelo avançar voraz de um movimento em torno de uma base educacional unificada. 1) O interesse ideológico de se fazer presente nas concepções curriculares que visam formar sujeitos criativos, com domínio tecnológico, adaptados ao modelo de sociedade global, alicerçada no consumo incessante de novos bens e ideias; 2) O interesse mais pragmático na unificação curricular como uma unificação do mercado educacional nacional (e transnacional) para a realização mais imediata de comercialização de insumos didáticos, assessorias e gerenciamentos, em parceria com as instituições públicas. Ressalta-se, neste caso, que o mercado educacional nacional já é semiunificado, extraoficialmente, pela tradição curricular. Em todo caso, o que se constata é que esses agentes, ditos filantrópicos, já estão imiscuídos em muitos projetos públicos nacionais, estaduais e municipais, e sua participação na construção da Base Nacional é bastante explícita.

<sup>20</sup> Site Portal da Base: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

Em relação à base do Ensino Médio, a Terceira Versão foi divulgada pelo MEC em abril de 2018, e a Versão Definitiva, depois de passar pela comissão do CNE, foi aprovada e homologada em dezembro do mesmo ano (Pinheiro, 2019, p. 83).

Para compreender esse processo, com o golpe jurídico-parlamentar e midiático em 2016, que retirou a coalizão do Partido dos Trabalhadores e do Movimento Democrático Brasileiro (PT-MDB) do poder através do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (PT), o vice-presidente na coalizão PT-MDB, Michel Temer, assumiu a presidência da República nesse mesmo ano. Esse ato “representa um momento de inflexão na política brasileira, não por acaso com o apoio incondicional do PSDB e do antigo PFL, agora DEM – sem contar o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB)” (Freitas, 2018, p. 10). Para Berringer, “2016 representa um momento em que sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira” (Berringer, 2015 *apud* Freitas, 2018, p. 10).

O desenvolvimentismo, ou neodesenvolvimentismo, combinava políticas neoliberais com fortes investimentos em políticas de inclusão social. A derrubada da presidente Dilma Rousseff consistiu exatamente na ação das elites nacional e internacional para frear as políticas de investimento social, retomando as privatizações do patrimônio estatal brasileiro, colaborando para aprofundar tanto a transformação da educação em serviço como as políticas de instrumentalização do currículo através das reformas implementadas que seguiram ao golpe.

Foi esse contexto que deu origem às políticas curriculares que resultaram no formato final da BNCC. Sobre ele, Farias (2020) afirma que:

Com a ascensão de Michel Temer ao poder, ratificam-se a privatização, a oligopolização e a financeirização do território nacional, aprofundando a inserção subalterna do Brasil às correntes da globalização. Por outro lado, retiram-se direitos dos trabalhadores (reforma trabalhista), reduzem-se os investimentos públicos em educação, saúde e moradia, promovendo o desmonte de direitos sociais garantidos pelo Estado. Com isso, presenciamos o fortalecimento da estrutura estatal para atender os reclamos das finanças e de outros interesses das elites econômicas nacional e internacional, em detrimento dos cuidados com as populações trabalhadoras, cuja vida tenderá a se tornar ainda mais difícil (Farias, 2020, p. 31).

O retorno das doutrinas neoliberais mais radicais resultou em uma reformulação do Estado, “que passou de provedor para o mínimo, cuja finalidade está voltada para os interesses privados e enfatiza as capacidades e competências individuais para o bom desempenho econômico e social dos sujeitos” (Freitas; Farias, 2024, p. 171). Para a educação, as consequências são desanimadoras, pois “de várias formas se passa a anunciar o fracasso da escola pública, indicando a incapacidade do Estado de gerir o bem comum e apontando a

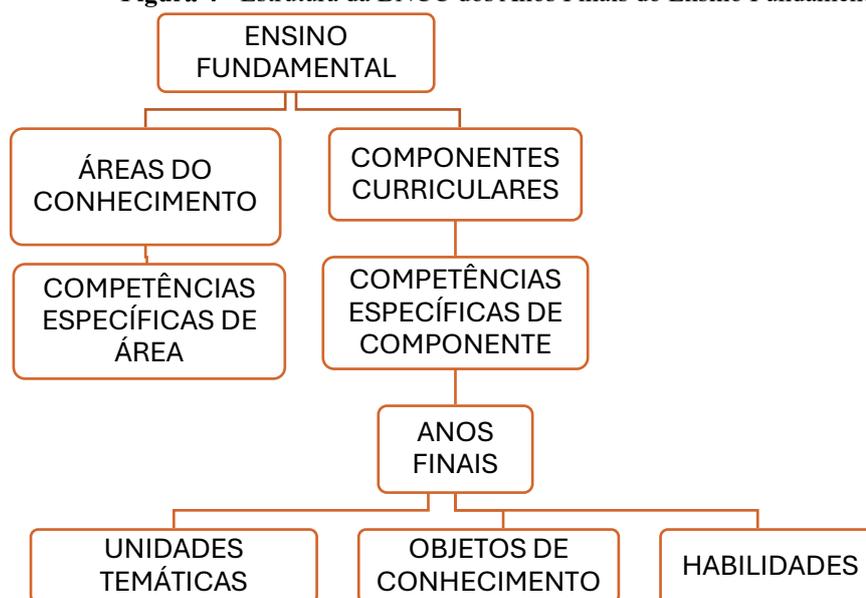
iniciativa privada como a solução” (Rodrigues, 2018, p. 342), o que reforçou os processos de empresariamento de sistemas de ensino e de escolas como forma de provar que os problemas de educação estão relacionados à incompetência da gestão estatal.

Ao atentarmos para a análise do contexto da metodologia da análise de conteúdo que possibilitou o estudo do documento curricular em questão, a conjuntura pós-golpe reforça os termos de uma educação que visa à formação do trabalhador para o regime capitalista flexível e tecnológico, que exige um trabalhador dinâmico e polivalente (várias habilidades e competências).

Entretanto, um termo novo passa a fundamentar a perspectiva do currículo, a formação de empreendedores, sujeitos sociais que a escola pública deve formar para empreender em um sistema econômico que já não garante mais a empregabilidade para todos. Portanto, a formação desse sujeito empreendedor permeia as políticas para o currículo, desencadeando a sua pragmática e instrumentalização. Por isso, disciplinas como Projeto de Vida e Empreendedorismo passam a compô-lo, como ficou explícito com a Lei nº 13.415, que instaurou o “Novo Ensino Médio”. Nesse mesmo processo, houve a redução das disciplinas científicas dos campos das ciências humanas em toda a Educação Básica, inclusive a Geografia, a simplificação dos livros didáticos etc. Nesse corolário, a própria BNCC assumiu a forma tecnicizada e instrumental, explicitando o papel central do empresariado na reforma educacional.

No sentido de responder aos interesses empresariais, a BNCC traz uma estruturação de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, como também esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas (Brasil, 2018). Para o nosso estudo, vamos apresentar a Figura 4, que demonstra a estruturação dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

**Figura 4** - Estrutura da BNCC dos Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2018, p. 28).

Ao analisar a Figura 4, percebemos, através da sua hierarquia vertical, como as competências gerais e específicas de cada componente curricular definem não só as unidades temáticas, mas também os objetos de conhecimento (conteúdos) e as habilidades necessárias para alcançar as competências desejáveis em cada componente curricular. O documento apresenta cada item da estruturação da seguinte forma:

[...] o Ensino Fundamental está organizado em cinco **áreas do conhecimento**. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares; cada área do conhecimento estabelece **competências específicas de área**, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas; Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas **competências específicas do componente** (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização; As **competências específicas** possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades; Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas** (Brasil, 2018, p. 27-28, grifo do autor).

Pelo que se pode delinear do exposto na Figura 4 e na citação acima, ainda que o texto da BNCC ressalta que este documento não é um currículo, mas sim um documento normativo

e orientador, é importante ressaltar a semelhança entre o seu conteúdo e as teorias tradicionais, principalmente as concepções de Bobbitt e Tyler, a exemplo das “avaliações em larga escala, do estabelecimento de objetos de conhecimento, das habilidades e da mensuração de resultados [avaliações formativas]. São elementos do documento que são técnicos e fazem lembrar dos currículos tradicionais que tinham um viés tecnicista e efficientista” (Pinheiro, 2019, p. 110). Reforçando esse pensamento, Cury, Reis e Zanardi (2018) destacam que:

A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem. Obviamente não é possível reduzir toda a complexidade do currículo às prescrições contidas no documento homologado pelo (ocupante do cargo de) Presidente da República em 2017 (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 66).

Os mesmos autores enfatizam que, “por mais que fuja ao papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel e se ela não é o currículo, ela não pode deixar de ser considerada um currículo (prescrito e unificador)” (Cury; Reis, Zanardi, 2018, p. 69), e ainda acrescentam que:

A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar. Decisões que deveriam se fundar nos pilares constitucionais de uma sociedade plural e comprometida com a não discriminação e com valores sociais do trabalho (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 71).

O currículo está envolto em um campo de disputas entre diversos sujeitos, que objetivam oficializar os conhecimentos que consideram válidos para toda a sociedade. Assim, “além de a BNCC ser uma prescrição de currículo nacional, ela é uma forma de tornar consensual o que pretende ser o conhecimento oficial” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 73).

Tal consenso em torno do conhecimento oficial, como já afirmado neste texto, expressa os interesses do mercado, o que evidencia o empresariamento da educação brasileira. Assim, o fruto educativo desejado pela Base é que cada sistema de ensino construa um currículo que, de fato, venha atender, de forma imediata, as demandas de uma sociedade capitalista, mais especificamente, as mudanças de lógica mercadológica da atual conjuntura global.

Para Farias e Morais (2024), o empresariamento consiste quando a educação está atrelada aos interesses e aos apelos de bloco empresarial. Na validação social das reformas educativas e do currículo que se impõe, esse bloco se utiliza das mídias corporativas, divulgando as narrativas sobre a necessidade de melhoria da educação nacional, criando um

consenso sobre a urgência de reformá-la aos seus moldes e defendendo as bases que a direcionem para a formação de trabalhadores e empreendedores (Farias; Morais, 2024, p. 198).

Atuando por meio de institutos e fundações filantrópicas, tais organizações empresariais agem articuladas no movimento Todos Pela Educação<sup>21</sup>, integram políticos com cargos eletivos e as mídias corporativas. Para Freitas (2018), esse processo se iniciou com reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, o *corporate reformers*, isto é, o empresariamento da educação, o qual, como afirma o referido autor, citado por Farias e Morais (2024):

Corresponde ao termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravich, para designar os chamados reformuladores empresariais da educação nos EUA. Ainda segundo esse autor (*Idem*), esse movimento de renovação empresarial da educação se estrutura como uma coalizão de políticos, mídia, empresários, empresas de educação, institutos e fundações privadas, alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação do que as propostas feitas pelos educadores profissionais (Farias; Morais, 2024, p. 199-200).

Devemos enfatizar que a presença do pensamento empresarial nas reformas educacionais não é recente e, de modo algum, uma particularidade do Brasil. Conforme Freitas (2018, p. 13), “a investida mundial deste movimento teve sua origem nos problemas econômicos do final da década de 1970 com a primeira crise do petróleo (associada a outros fatores econômicos) ainda na vigência do Estado de bem-estar social”.

O mesmo autor ressalta que tal movimento, que vem se opondo ao sistema de governo desenvolvimentista, com ênfase nas políticas sociais, realizado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) desde 2003 ao início de 2016, em suas palavras, “remonta ao nascimento de uma “nova direita”, que procura combinar o liberalismo econômico (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com autoritarismo social” (Freitas, 2018, p. 13).

Assim, para Freitas (2018), a educação perde seus vínculos sociais, sendo vista apenas como uma questão de gestão, similar a uma empresa. Este processo recebe várias denominações. Sahlberg (2011, p. 177-179 *apud* Freitas, 2018) o chama de Movimento Global da Reforma Educacional e apresenta as seguintes características:

a) padronização da e na educação; b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais”; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco

---

<sup>21</sup> Em sua página na internet, o movimento Todos Pela Educação se apresenta como uma organização da sociedade civil com o objetivo de mudar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Ver: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>.

para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes”, que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”; e, finalmente, f) um “maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado”, que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização (Freitas, 2018, p. 38-39).

Para esse fim, uma lista de competências que não exige muito esforço cognitivo é suficiente, pois não se pretende criar/despertar o senso crítico nos estudantes para que possam interpretar as situações cotidianas, tampouco buscar soluções para superarem a exploração e o domínio mantido pelo campo político/econômico hegemônico. Dessa maneira, prioriza-se o desenvolvimento de habilidades individuais, tais como adaptabilidade, competitividade, flexibilidade, liderança, em detrimento da coletividade e, principalmente, da consciência de classe. Daí, outra vez se percebe uma ligação com os pressupostos das teorias tradicionais do currículo no que tange aos objetivos de formar sujeitos aptos a ocuparem o mercado de trabalho. Assim, a BNCC dialoga diretamente com as perspectivas curriculares tecnicistas propostas por Bobbitt e Tyler, no século XX.

O foco dado ao desenvolvimento de competências, contido na BNCC para a construção dos currículos nos sistemas de ensino, busca preparar/formar os estudantes para serem capazes de atender as demandas do mercado de trabalho. Para isso, as avaliações externas de larga escala realizadas nos sistemas de ensino, tanto as nacionais (ANEB<sup>22</sup>, CAEd<sup>23</sup>, IDEB<sup>24</sup>, Prova Brasil<sup>25</sup>, SAEB<sup>26</sup>) quanto as internacionais (OCDE<sup>27</sup>, ONU<sup>28</sup>, PISA<sup>29</sup>), consideram satisfatório quando

<sup>22</sup> A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) produz informações a respeito da realidade educacional por regiões brasileiras. É aplicada para os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, da rede pública e particular.

<sup>23</sup> O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), é referência em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar.

<sup>24</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador criado pelo Governo Federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas.

<sup>25</sup> A Prova Brasil é um exame preparado pelo Ministério da Educação e aplicado nas escolas da rede pública. O objetivo é verificar a qualidade de ensino dessas escolas no ano inicial e final do Ensino Fundamental II.

<sup>26</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

<sup>27</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi criada em 1960. É estruturada em diversos Diretórios, subdivididos em Comitês, que se reúnem periodicamente em sua sede, localizada em Paris. Atuam principalmente na área social e econômica, abordando temas como macroeconomia, comércio, desenvolvimento, educação, ciência e inovação.

<sup>28</sup> A Organização das Nações Unidas (ONU), ou simplesmente Nações Unidas, é uma organização intergovernamental criada para promover a cooperação internacional.

<sup>29</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela OCDE. O PISA oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

os estudantes atingem os índices positivos referentes aos objetos de conhecimento (conteúdos) baseados nas habilidades e competências.

É importante destacar que os resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações externas nacionais estão diretamente relacionados com os recursos enviados pelo MEC aos municípios. Logo, quanto melhor for o desempenho nas avaliações, maior será o financiamento disponibilizado. No Quadro 6 a seguir, são elencadas as dez competências gerais propostas pela BNCC.

Quadro 6 - Competências Gerais da Educação Básica

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO
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: Elaboração própria a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 9-10) (2024).

Diversos autores, como Goodson (2023), Lopes e Macedo (2011), Sacristán (2017), Silva (2016) Young (2014) refletem sobre a luta de forças e interesses que há na escolha dos

conhecimentos que envolvem a construção do currículo. O que chama nossa atenção é a orientação da BNCC para que os sistemas de ensino elaborem os seus respectivos currículos de acordo com as competências citadas acima. As competências e o seu conjunto de habilidades são limitantes no que se refere aos objetos de conhecimento. Elas poderão, também, acarretar uma perspectiva curricular tradicional com viés instrumental, cujo “conhecimento a ser selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica” (Lopes; Macedo, 2011, p. 74).

Portanto, as competências elencadas pela Base estão intimamente ligadas ao mundo do trabalho. Para Pinheiro (2019):

[...] o documento adota uma tendência mundial de seguir as orientações colocadas por organismos internacionais que prezam uma educação voltada para as competências e habilidades que são necessárias hoje ao mercado de trabalho. É importante ressaltar também que mensurar os resultados obtidos com esse tipo de currículo é uma peça fundamental do processo (Pinheiro, 2019, p. 107).

Articulada com as competências gerais propostas pela BNCC, a área de Ciências Humanas possui sete competências específicas, elencadas no Quadro 7 a seguir:

**Quadro 7 - Competências específicas da área de Ciências Humanas**

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO
1	Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2	Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3	Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4	Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5	Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6	Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7	Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica em diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 357).

Através das sete competências específicas citadas acima, a BNCC pretende, para a área de Ciências Humanas, aprofundar os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo. O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo (Brasil, 2018, p. 356).

A Geografia é um componente curricular integrante das Ciências Humanas. Para a Base, “a área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço” (Brasil, 2018, p. 353), buscando “estimular a formação ética; valorizar 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. 353).

No que se refere à Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC traz como foco “analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação” (Brasil, 2018, p. 355), por intermédio de habilidades e com o uso de diferentes linguagens. Ao longo dessa etapa, o ensino deve favorecer a ampliação das perspectivas espaciais e temporais, permitindo aos estudantes “identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas” (Brasil, 2018, p. 356).

Tendo como objetivo desenvolver as habilidades propostas pela BNCC e elencadas na área de Ciências Humanas por meio das sete competências específicas apontadas anteriormente, o ensino de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental é estabelecido, pela Base, como uma oportunidade para compreender o mundo onde se vive, através do raciocínio geográfico associado a outras áreas (Arte, Ciência, Literatura e Matemática). Para isso, o documento apresenta sete princípios do raciocínio geográfico, que estão demonstrados no Quadro 8, que se segue:

Quadro 8 - Princípios do raciocínio geográfico

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: Elaboração própria a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 360) (2024).

A BNCC cita o raciocínio geográfico, pontua seus princípios, mas não esclarece a conceitualização desse raciocínio, tampouco o porquê de sua escolha, em vez de “alfabetização geográfica”, “olhar geográfico” ou “pensamento geográfico”, apenas pontua que:

O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (Brasil, 2018, p. 359).

Assim, o documento cita o raciocínio geográfico como uma forma de treinar o pensamento espacial por intermédio dos princípios elencados no Quadro 8, mas não determina o conceito de raciocínio geográfico. Para Silva (2014):

O ato de raciocinar compreende operar com as categorias da Geografia para ser capaz de ler, entender e compreender o mundo. Assim, o uso da expressão raciocínio geográfico implica pensar o ensino da Geografia na perspectiva de entendimento e compreensão da realidade, num movimento de superação da Geografia pautada por descrições e enumerações (Silva, 2014, p. 35).

Percebe-se, assim, que a Base Nacional Comum Curricular apresenta os princípios da Geografia Clássica e a superfície terrestre como base dos estudos geográficos. Isso denota a forte presença dos postulados mais tradicionais dessa ciência na composição da sua proposta de currículo.

Seguindo os argumentos de Silva (2014), raciocinar ou pensar geograficamente implica operar com as categorias de análise da Geografia no ensino, no sentido de fomentar no aluno a leitura sistemática/teórica do mundo, como advoga Cavalcanti (2012). Nesse processo, os princípios elencados são parte de operacionalização com o método dessa ciência. Portanto, comparar e estabelecer as interações, as diferenciações, as distribuições, as extensões, as localizações e os ordenamentos dos fenômenos deve ser operacionalizado no sentido de

empreender a análise do movimento contraditório e desigual da produção do espaço geográfico como uma totalidade social.

Retomar a superfície da Terra como base do estudo dessa ciência na escola é negar todo o avanço dela além dos estudos clássicos. Portanto, nega o processo de totalização histórica do mundo, ou seja, a transformação da Terra em mundo, como bem definiu Santos (2006). Por outro lado, ao centrar-se nos princípios clássicos da Geografia, sem a devida atenção aos fatores socioeconômicos e políticos da (re)produção do espaço, seus elaboradores “não propõem as habilidades e competências da crítica filosófica, necessárias para se pensar a condição socioespacial do estudante das classes trabalhadoras em uma perspectiva de emancipação”. Ao contrário, a BNCC de Geografia para o Ensino Fundamental “propõe raciocínios geográficos necessários à adaptação e ao uso do espaço pelos sujeitos do processo ensino/aprendizagem, e não para uma reflexão propositiva à transformação e superação das suas desigualdades e contradições” (Brito; Farias, 2022, p. 14).

Em que pesem esses argumentos, revelados pela análise de registro, a BNCC considera a grande contribuição da Geografia para os estudantes desenvolverem o pensamento espacial por meio do raciocínio geográfico. Para tal, faz-se necessária a associação de conceitos geográficos tanto para a compreensão destes conceitos como para a sua aplicação nos procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas do cotidiano pelos estudantes, colaborando para o entendimento e a análise de forma crítica dos acontecimentos e fenômenos presentes na sociedade.

Logo, a Base apresenta os conceitos geográficos que considera mais relevantes para compor os currículos e promover o desenvolvimento, pelos estudantes, do pensamento espacial. Desse modo:

A BNCC está organizada com base nos **principais conceitos** da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o **espaço** seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: **território, lugar, região, natureza e paisagem** (Brasil, 2018, p. 361, grifo do autor).

Dessa maneira, o conceito de espaço ganha destaque, por ser o conceito mais amplo e complexo da Geografia, sendo necessário articulá-lo com outros conceitos, entre os quais: território, lugar, região, natureza e paisagem. Porém, a Base não define, no corpo do seu texto, os conceitos apresentados e nem evidencia as relações existentes entre eles, com isso ocasionando problemas, como os citados por Oliveira (2024), para o qual há:

[...] falta de explicitação dos significados atribuídos pela BNCC às categorias de análise e dos conceitos fundamentais da ciência geográfica. Eles são relevantes no Ensino Fundamental, pois a compreensão e a interpretação dos fenômenos e processos socioespaciais que acontecem na sociedade dependem da compreensão dos conceitos e categorias de análise que a geografia possui (Oliveira, 2024, p. 313).

[...] é que no documento não se define claramente o objeto de estudo da Geografia, ou seja, o espaço geográfico (Oliveira, 2024, p. 313).

O texto da Base coloca como desafio para o processo na aprendizagem em Geografia “pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço”. Para isso, a prescrição curricular da Geografia está organizada em cinco unidades temáticas para os anos iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, da seguinte forma: 1) O sujeito e seu lugar no mundo, que focaliza as noções de pertencimento e identidade; 2) Conexões e escalas, dá atenção à articulação entre diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global; 3) Mundo do trabalho; 4) Formas de representação e pensamento espacial, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, reunidas em aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico; e 5) Natureza, ambientes e qualidade de vida, na qual se busca a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra.

Esse conjunto de unidades temáticas está presente em todos os Anos Iniciais e nos Anos Finais, desdobram-se progressivamente na organização dos objetos de conhecimentos que estão relacionados com as habilidades para garantir o desenvolvimento das competências desejadas pela BNCC (Brasil, 2018).

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, as unidades temáticas e os objetos do conhecimento da Geografia propõem a progressão de habilidades dos Anos Iniciais, conforme o Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 - Unidades temáticas e habilidades de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo.
Conexões e escalas	Articular diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global.
Mundo do trabalho	Compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais.
Formas de representação e pensamento espacial	Ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas;

	Conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural.
--	---

Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 362-364) (2024).

Em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular de Geografia, assim como os outros, também deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas, as quais temos para a Geografia as listadas no Quadro 10 abaixo:

Quadro 10 - Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO
1	Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2	Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3	Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4	Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5	Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político, bem como o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6	Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 366) (2024).

Mesmo buscando atingir tanto as competências gerais da Educação Básica como as específicas das Ciências Humanas e da Geografia, o texto da Base não assume nenhuma concepção epistemológica geográfica e também não relaciona a história do pensamento geográfico com a disciplina escolar. Dessa maneira, a evolução dessa disciplina não é considerada, muito menos as suas diferentes abordagens teórico-metodológicas são citadas.

O documento afirma que, “para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico” (Brasil, 2018, p. 359); e justifica que “essa concepção, que valoriza a capacidade dos jovens de pensar espacialmente por meio do raciocínio

geográfico, é compartilhada por propostas curriculares de diversos países, como o Reino Unido, Portugal, Estados Unidos da América, Chile e Austrália” (Brasil, 2018, p. 359).

Para atingir as competências do raciocínio geográfico, as unidades temáticas da Base se desdobram em objetos de conhecimento e, como dito, nas habilidades correspondentes para cada segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No 6º ano, é proposta “a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta” (Brasil, 2018, p. 381). Já para o 7º ano:

Os objetos de conhecimento abordados partem da formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política. Objetiva-se o aprofundamento e a compreensão dos conceitos de Estado-nação e formação territorial, e dos que envolvem a dinâmica físico-natural, sempre articulados às ações humanas no uso do território (Brasil, 2018, p. 382).

Em relação ao 8º ano, “explora-se uma análise mais profunda dos conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África. Pretende-se, [...], que os estudantes possam compreender a formação dos Estados Nacionais e as implicações na ocupação e nos usos do território americano e africano” (Brasil, 2018, p. 382). Finalmente, no 9º ano, o foco é para a constituição da nova (des)ordem mundial e a emergência da globalização/mundialização e suas consequências. Devido ao estudo do papel da Europa na dinâmica econômica e política, aborda-se a visão de mundo do ponto de vista do Ocidente, especialmente dos países europeus, desde a expansão marítima e comercial, consolidando o sistema colonial em diferentes regiões do mundo; e do ponto de vista do Oriente (Brasil, 2018, p. 383), como descritas no Quadro 11, a seguir:

**Quadro 11** - Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades - BNCC

6º ANO – GEOGRAFIA		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01 <sup>30</sup> ) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.

<sup>30</sup> Cada habilidade da BNCC é identificada por um código alfanumérico, cuja composição é a seguinte: o primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental (EF); o primeiro par de números indica o ano (de 01 a 09), que se refere à habilidade; o segundo par de letras indica o componente curricular: GE – Geografia; o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos (BNCC, 2018, p. 30).

		(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
	Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).
<b>7º ANO – GEOGRAFIA</b>		
<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
	Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
Mundo do trabalho	Produção, circulação e	(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.

	consumo de mercadorias	(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
	Desigualdade social e o trabalho	(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil	(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. (EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira	(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (florestas tropicais, cerrados, caatingas, campos sulinos e matas de araucária). (EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).
<b>8º ANO – GEOGRAFIA</b>		
<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.
	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial. (EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). (EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.
Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra. (EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos. (EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.

		<p>(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.</p> <p>(EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).</p> <p>(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.</p> <p>(EF08GE11) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.</p> <p>(EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).</p>
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção	<p>(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.</p> <p>(EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.</p>
	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	<p>(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.</p> <p>(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.</p> <p>(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.</p>
Formas de representação e pensamento espacial	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	<p>(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.</p> <p>(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas com informações geográficas acerca da África e América.</p>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	<p>(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.</p> <p>(EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.</p>
	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina	(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.

		<p>(EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.</p> <p>(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do Sudeste brasileiro e plantações de soja no Centro-Oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).</p>
<b>9º ANO – GEOGRAFIA</b>		
<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.
	Corporações e organismos internacionais	(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.
	As manifestações culturais na formação populacional	<p>(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.</p> <p>(EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.</p>
Conexões e escalas	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.
	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.
	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	<p>(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.</p> <p>(EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.</p> <p>(EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.</p>
Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial	<p>(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.</p> <p>(EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.</p>
	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.

		(EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.
Formas de representação e pensamento espacial	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas	(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais. (EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania	(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania. (EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania. (EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.

Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 384-395) (2024).

A BNCC para o 6º ano, ao propor a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência, na unidade temática – o sujeito e seu lugar no mundo – tem como objeto de conhecimento a “identidade sociocultural”. Aqui o conceito de lugar remete à perspectiva fenomenológica, explicitando a presença da Geografia Humanística Cultural e a incorporação das teorias pós-críticas do currículo, pela recorrência aos termos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, representação, cultura e multiculturalismo, raça e etnicidade. Como ressaltam Brito e Farias (2024):

As concepções de Geografia Humanística, da Percepção e do Comportamento se reúnem em conjunto pelo seu aporte epistemológico na fenomenologia, sob a denominação atual de Nova Geografia Cultural. Para Claval (1999), “o ponto de vista cultural é constitutivo da geografia humana transformada pela crítica pós-moderna” (p. 63). Nesse sentido, essa abordagem geográfica valoriza também as experiências dos indivíduos no espaço, em uma dimensão cultural carregada de significados e representações a partir dos quais os sujeitos constroem suas identidades (Brito; Farias, 2024, p. 150).

E acrescentam que:

A opção pela Geografia fenomenológica desemboca no currículo através de uma organização que valoriza o estudo das vivências dos sujeitos, do espaço vivido, bem como da paisagem local, destacando as experiências subjetivas em detrimento das sociais. Esse fato promove uma articulação dessa concepção geográfica com as teorias curriculares pós-críticas que rompem com a perspectiva estruturalista e com a ênfase nas relações econômicas e de classe das teorias críticas. Alguns de seus principais conceitos, como identidade, diversidade, diferença, alteridade, subjetividade e cultura (Silva, 1999), podem ser encontrados na BNCC (Brito; Farias, 2024, p. 150).

Mustafé (2019) reflete sobre o componente curricular Geografia na BNCC e certifica que:

O objetivo intrínseco que subjaz toda a Geografia da Base é desenvolver a percepção dos alunos, através do conceito de identidade, levando-os, assim, ao conceito de cidadania. Os conceitos de identidade e de cidadania estão presentes como objetivos a serem alcançados, através do desenvolvimento do raciocínio geográfico, para a construção de uma forma de pensar que seja espacial (Mustafé, 2019, p. 24).

Assim como os conceitos de identidade e cidadania, a BNCC incorpora o termo “diversidade” entre as Competências Gerais da Educação Básica, as Competências Específicas da Área de Ciências Humanas e os objetos de conhecimento e habilidades específicas do componente curricular Geografia. É importante ressaltar o que Ferreira (2015) relata como sendo um contrassenso o uso do conceito de diversidade em uma proposta curricular nacional sem fundamentação teórica, declarando que:

Aplicado ao currículo nacional, o conceito de diversidade não pode ser apenas um jargão, porque incorporar esse conceito sem fundamentá-lo teoricamente, ou apenas como um conteúdo curricular ou tema transversal, significa esvaziá-lo e reduzi-lo à retórica política, que desconsidera e negligencia questões sociais, econômicas e culturais prementes existentes no cerne desse conceito, porque refletem a luta em promoção de direitos e chances igualitárias para todos os membros da sociedade, independentemente de sua origem, raça, gênero, posição social, renda, orientação sexual, papel social, condição física, cognitiva ou intelectual, motora, neurológica, sensorial etc. (Ferreira, 2015, p. 307).

A recorrência à diversidade e à pluralidade de identidades indefinidas acaba limitando a formação de cada educando e educanda, pois a definição dos sujeitos sociais a partir delas promove:

Uma fragmentação do sujeito, que passa a se identificar com múltiplas identidades sem conseguir, no entanto, construir a sua, de forma política e conscientemente engajada. Desse modo, esse sujeito plural a ser formado não está comprometido politicamente com nenhum processo de emancipação ou transformação social, considerando-se a multiplicidade de identidades com as quais se identifica, o que impossibilita seu engajamento em causas específicas (Brito; Farias, 2024, p. 151).

Mesmo sendo apresentados os conceitos de território, lugar, região, natureza e paisagem, estes não são definidos ao longo do texto, de acordo com nenhuma concepção de Geografia. No entanto, é possível observá-los implicitamente pela forma como são sugeridos no documento. Ainda no 6º ano, a unidade temática Mundo do Trabalho, por exemplo, prescreve o objeto de conhecimento “Transformação das paisagens naturais e antrópicas”. Nessa unidade, o conceito de paisagem implicitamente proposto fundamenta-se no possibilismo geográfico, uma vez que parte da dimensão material e dual, perspectiva bastante difundida pela Geografia

Escolar Tradicional, não enfatizando a dimensão das representações, dos sentidos e das significações, como seria a partir de uma abordagem fenomenológica (Brito; Farias, 2024, p. 152), ou como expressão da materialidade do social, como na Geografia Crítica. Os autores citados, em relação aos conceitos geográficos presentes na BNCC, destacam que:

Os conceitos apontados não estruturam a organização dos conteúdos, isto é, a formação de conceitos, em uma perspectiva vygotskyana de mediação simbólica para operacionalização do pensamento (Cavalcanti, 2012), desse modo não orientando o ensino. Isso ocorre em função dessa não ser a base epistemológica sob a qual se sustenta o documento, uma vez que ele se assenta mais sobre princípios construtivistas piagetianos. O que, de fato, parece estruturar a organização dos conteúdos da área da Geografia na BNCC, mais do que uma perspectiva epistemológica específica, são as habilidades e competências que o documento enfatiza, como indica Mustafé (2019) (Brito; Farias, 2024, p. 152).

Por outro lado, no 6º ano, aparecem em destaque as seguintes habilidades: comparar, analisar, descrever, explicar, identificar e medir as manifestações dos fenômenos geográficos, que remetem a habilidades próprias da Geografia Escolar Tradicional. Para o 7º ano, as unidades temáticas orientam os objetos de conhecimento que abordam a formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política, priorizando as habilidades de avaliar, analisar, elaborar, selecionar, discutir, estabelecer, caracterizar e interpretar os fenômenos geográficos. Considerando as competências específicas da disciplina, tais habilidades não possibilitam uma práxis educativa capaz de desenvolver os princípios da ação/reflexão/ação do aluno como sujeito político atuante nos contextos imediato ou distante. Isso corrobora o caráter prático que também permeia esse campo do saber da prescrição curricular oficial.

Em relação ao 8º ano, as unidades temáticas desembocam nos objetos de conhecimento que exploram os conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África, enfatizando as habilidades de descrever, relacionar, analisar, aplicar, distinguir, compreender, elaborar e identificar para os estudos da Geografia. Em meio à recorrente ausência de definição conceitual, o texto da Base cita a categoria “território” como “território usado”, definido como “espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias” (Brasil, 2018, p. 381).

Para Santos e Silveira (2014, p. 20), o território usado é sinônimo de espaço geográfico, sendo que “essa categoria, território usado, aponta para a necessidade de um esforço destinado a analisar sistematicamente a constituição do território” e o seu uso. Segundo os referidos autores, o território usado se define:

Pela implantação de infraestruturas, para as quais estamos igualmente utilizando a denominação *sistemas de engenharia*, mas também pelo dinamismo da economia e da sociedade. São os movimentos da população, a distribuição da agricultura, da indústria e dos serviços, o arcabouço normativo, incluídas a legislação civil, fiscal e financeira, que, juntamente com o alcance e a extensão da cidadania, configuram as funções do novo espaço geográfico (Santos; Silveira, 2014, p. 21).

Aqui se faz necessário compreender o papel das formas geográficas materiais e o papel das formas sociais, jurídicas e políticas, todas impregnadas, hoje, de ciência, técnica e informação (Santos; Silveira, 2014). Assim, para “definir qualquer pedaço do território devemos levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade, que inclui a natureza, e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política” (Santos; Silveira, 2024, p. 247).

Por outro lado, a BNCC propõe para o 8º ano, entre outros, o objeto de conhecimento “Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial”, definindo para ele a seguinte habilidade: (EF08GE05) “Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra”. Essa habilidade, ao focar na aplicação e não na formação conceitual, remete-nos à Geografia Clássica, baseada na abordagem filosófica do positivismo clássico. Assim, o estudo e a diferenciação regional propõem a comparação e a inferência a partir de dados, remetendo à perspectiva da pedagogia tradicional ou bancária, que desemboca nas teorias tradicionais curriculares. Nessa concepção, Costa Neto (2024) ressalta que:

As capacidades cognitivas individuais (raciocínio, pensamento, analogia, comparação, aprendizado) apareceriam espontaneamente a partir das experiências e dos sentidos humanos, fato que reforçava a não participação efetiva do(a) estudante no processo de aprendizagem. Dessa forma, a esse sujeito, bastava apropriar-se das lições e as experiências (conhecimento) que um(a) professor(a) “adulto(a)” poderia transmitir (Costa Neto, 2024, p. 98).

Finalmente, no 9º ano, as unidades temáticas estruturam os objetos de conhecimento que focalizam a constituição da nova (des)ordem mundial, a emergência da globalização/mundialização e suas consequências, ressaltando as habilidades de analisar, identificar, associar, relacionar e elaborar para se chegar às competências de desenvolvimento do raciocínio geográfico. Estabelece para esse ano, entre outros, o objeto de conhecimento “A divisão do mundo em Ocidente e Oriente” e as habilidades (EF09GE07) “Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia”; (EF09GE09) “Analisar características de países e grupos de países

européus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais”. Essas habilidades fazem alusão ao esquema N-H-E (natureza – homem – economia), em que a economia é o terço final desse modelo N-H-E. “Sua função é unificar os dois terços anteriores numa organização unificada, tomada a lógica do mercado como o elo de unidade e unificação dos elos e do espaço” (Moreira, 2009, p. 91). Atualmente, esse modo de conceber o método geográfico ainda é muito influente, inclusive na elaboração de livros didáticos e do currículo da Educação Básica no Brasil (Silva, 2016, p. 14).

Como dito, a BNCC não apresenta concepções epistemológicas explícitas da Educação e da Geografia. Contudo, ao estabelecer competências específicas para a Geografia Escolar ancoradas nos clássicos princípios dessa ciência, revela a sua faceta mais clássica.

Por outro lado, usando a técnica de análise de conteúdos por frequência foi revelado um total de 67 habilidades necessárias para desenvolver o ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Entre as habilidades evidenciadas para atingir as competências do raciocínio geográfico, destacam-se: “analisar”, com grande presença no texto, apresenta-se 32 vezes, correspondendo a 47,77%; “identificar” aparece 7 vezes, equivalendo 10,45%; as habilidades “comparar”, “elaborar” e “relacionar” mostram-se 5 vezes cada uma, representando 22,39%. Apenas um conjunto de cinco habilidades (analisar, comparar, elaborar, identificar e relacionar) corresponde a 80,61% das habilidades consideradas essenciais para a construção do raciocínio geográfico ou pensamento espacial, assim limitando as possibilidades de criar/despertar o senso crítico nos estudantes. Isso denota habilidades e competências a serem atingidas de forma mecânica que, em sua maioria, prendem-se às características meramente informativas, técnicas e descritivas. Por conseguinte, direcionam o ensino no sentido de resgatar aprendizagens práticas, próprias do método positivista e da Geografia Tradicional Escolar.

Embora não definam os conceitos nem os tomem como estruturadores dos conteúdos (unidades temáticas e objetos do conhecimento), a perspectiva dual de abordagem da paisagem (naturais e antrópicas), o território circunscrito ao do Estado-nação, a regionalização com base nas massas continentais, por exemplo, também evidenciam o enlace do currículo oficial que a BNCC propõe para a Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental com a matriz pedagógica tradicional da Geografia Escolar. Mesmo com os avanços da ciência geográfica, que permitem a análise da paisagem como um conjunto articulado de tempos físicos, biológicos e sociais, a abordagem do território em múltiplas escalas temporais e espaciais e o trato da regionalização do mundo como resultado dos processos históricos de totalização se traduzem nos aspectos do desenvolvimento geográfico desigual.

A BNCC de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental, reforçando as características do seu hibridismo epistemológico, coloca o lugar como categoria central para a compreensão da identidade e pertença espaciais dos alunos, o que explicita traços da Geografia Humanista e Cultural da proposta, embora não elenque nenhuma habilidade para a interpretação e a abordagem subjetiva dessa relação, como é próprio do método fenomenológico, além de desconsiderar que as geografias afetivas também são materialidades sociais. Por outro lado, faz uso do conceito de território usado sem considerar a divisão territorial e social do trabalho, que está na base da sua conceituação, e o método dialético, que fundamenta a sua definição.

Isso nos leva a evidenciar, portanto, através da categorização, interpretação e inferência da análise de conteúdo presente no texto da Base, um hibridismo de concepções epistemológicas da Geografia, como a Geografia Clássica e a Geografia Fenomenológica. Nessa digressão, ao focalizar elementos da identidade e da pertença, mesmo que ligeiramente, apresenta elementos das teorias pós-críticas no seu construto. Por outro lado, a pedagogia das competências, articulada às tecnicistas e às ativas, evidenciam as teorias tradicionais curriculares como fundamento teórico-metodológico da sua constituição.

Destarte, esse hibridismo existente no texto da BNCC parece evidenciar a bricolagem<sup>31</sup>, no sentido que não define as epistemes, nem adota/assume uma epistemologia geográfica, tampouco uma epistemologia pedagógica curricular. Contudo, fica implícita, no decorrer das orientações e nos conjuntos das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e, principalmente, nas habilidades e competências desejadas, a presença de determinadas abordagens geográficas e pedagógicas que estão em consonância com os discursos hegemônicos neoliberais. Dessa forma, a teorização curricular dominante é racionalista, ou seja, a forma de teorização curricular que dominou o campo de ação é racionalista e intimamente associada a formas de administração e análise científicas. Portanto, as teorias curriculares são, em sua essência, prescrições (Goodson, 2023, p. 69).

De acordo com Brito e Farias (2024), a proposta de ensino do componente curricular Geografia por meio do raciocínio geográfico e do pensamento espacial se relaciona com as competências na medida em que promove a centralidade do sujeito no processo, valorizando habilidades desenvolvidas individualmente pelos estudantes, que são necessárias à adaptação e

---

<sup>31</sup> Para Rocha (2024), o currículo escolar manifesto tende a ser o resultado de uma seleção de conhecimentos, atitudes, normas, valores, *habitus* etc., considerados pela classe dominante como os mais importantes, anexadas, evidentemente, pequenas parcelas das reivindicações postas pelos dominados. Isso nos ajuda a entender as verdadeiras “bricolagens” que os currículos prescritos para a Geografia Escolar incorporam nos documentos curriculares tornados oficiais.

ao uso do espaço pelos sujeitos do processo ensino/aprendizagem, e não para uma reflexão propositiva à transformação e à superação das suas desigualdades e contradições.

Desse modo, a organização dos conteúdos proposta, tomando por base as habilidades e competências práticas, aponta para a intenção de formar sujeitos produtivos e empreendedores, como almejam os reformuladores neoliberais da educação brasileira. A Geografia na Base Nacional Comum Curricular, nessa perspectiva, aparece como mais uma ciência capaz de propiciar aos cidadãos conhecimentos necessários à vida em sociedade, à resolução de problemas e à adaptação a um mundo em constante mudança (Brito; Farias, 2024).

Em visto disso, para alcançar o propósito desta pesquisa, é necessário refletirmos sobre a influência da BNCC na proposta curricular do Estado da Paraíba para o ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e, por conseguinte, de ambas sobre a prescrição curricular do município de João Pessoa-PB, como procuramos esclarecer na próxima parte deste estudo.

#### **4 A BNCC E OS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A GEOGRAFIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA PARAÍBA E DE JOÃO PESSOA**

Sabendo que a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo de caráter obrigatório para a elaboração curricular dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, cabe-nos, nesta parte do estudo, revelar a sua influência na composição da Proposta Curricular da Paraíba e da Matriz Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB. Para isso, objetivamos analisar as prescrições oficiais contidas em ambos os documentos curriculares oficiais para o ensino de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas Redes Estadual e Municipal de Ensino.

Para tanto, utilizamos, novamente, a análise do conteúdo, como delineado na introdução deste estudo, para realizarmos um exame detalhado das partes referentes à Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, essa metodologia de pesquisa serviu de suporte para delinear as concepções teórico-metodológicas do seu currículo para a etapa final da escolaridade fundamental nos documentos estadual e municipal. Nesse processo, adotamos, principalmente, a técnica da análise de conteúdo por frequência. Após realizarmos as análises, recorreremos aos fundamentos da pesquisa comparativa para compará-los e verificarmos as continuidades ou discontinuidades, as semelhanças ou diferenças entre as suas concepções curriculares e as da BNCC.

##### **4.1 A PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DA PARAÍBA**

A construção da atual Proposta Curricular do Estado da Paraíba foi decorrente da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a sua homologação, em 2017, pelo Ministério da Educação (MEC) (Paraíba, 2018, p. 10). Este procedimento se deu três anos após a publicação da Lei nº 10.488/2015, do Plano Estadual de Educação (PEE), homologado pelo então governador Ricardo Vieira Coutinho (PSB), que apresentava como uma das metas (Meta 2), a ser alcançada durante a vigência (2015-2025), a ampliação para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a metodologia específica e o sistema de avaliação, a exemplo da implantada para os anos iniciais, condizentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, asseguradas na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar (estratégia 2.12).

A sua elaboração teve início com o pacto de colaboração entre Estados e Municípios para elaborar os Currículos dos Estados, conforme Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que diz, em seu art. 1º:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios (Brasil, 2018, p. 1).

Com o apoio técnico disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, através da Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, começou a elaboração da Proposta Curricular paraibana:

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba foi construída por meio de uma interlocução consistente entre diversidades de vozes e mãos representadas, por professores e educadores das Redes e Sistemas de Ensino do território paraibano, pesquisadores de Universidades Públicas, além de parceiros de movimentos e segmentos sociais (Paraíba, 2018, p. 10).

A Comissão Estadual de Implementação buscou constituir uma proposta curricular que levasse em consideração os contextos pessoal, social, cultural e político dos estudantes:

A proposta curricular do Estado da Paraíba aqui apresentada está referenciada numa noção de currículo que considera a relevância dos contextos pessoal, social, cultural e político dos sujeitos em suas aprendizagens na escola. Desse modo, toma-se o currículo não só como decisões educativas institucionalizadas que devem ser concretizadas na escola, mas também como um campo de disputas e escolhas, que revela compromissos sociais e políticos e que envolve a construção de subjetividades e identidades (Paraíba, 2018, p. 15).

Dessa forma, pensar o sujeito complexo em sua formação é:

Ter que considerar a complexidade de sua constituição que não se dá apenas do ponto de vista do que vem de fora, das aprendizagens, ou apenas de aspectos biológicos e subjetivos. Mas, de pensá-lo nesta dupla articulação que, ao se fazer, não é apenas uma junção de fatores, mas estes, em conjunto e em articulação, constituem o sujeito. O sujeito de direitos, por sua vez, é fruto de uma conquista realizada pela luta por reconhecimento da dignidade humana como princípio fundamental e universal (Paraíba, 2018, p. 17).

A proposta curricular paraibana não assume, de forma objetiva e direta, nenhuma teoria do currículo, apenas cita que está relacionada com os contextos pessoal, social, cultural e político, com a constituição complexa do sujeito com direitos. Alega que houve, também,

“diversos estudos de referenciais teóricos sobre currículo, para fundamentar a escolha da estrutura que embasa epistemologicamente a Proposta Curricular do Estado da Paraíba” (Paraíba, 2018, p. 14). Desse modo, esse documento:

Apresenta os princípios orientadores do currículo para redes e sistemas públicos e privados, capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios educacionais, sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla ainda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os educandos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as creches e escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo, ao priorizar alguns objetos de conhecimentos e conteúdos, alinhados à BNCC (Paraíba, 2018, p. 14-15).

Sobre o alinhamento dos currículos das redes municipais da Paraíba à Base Nacional Comum Curricular, o Observatório do Movimento Pela Base divulgou que todos os 223 municípios paraibanos estão alinhados com a BNCC. Porém, 3 municípios da Paraíba não aderiram ao referencial estadual curricular na elaboração de seus respectivos currículos, são eles: Paulista, São José da Lagoa Tapada e Vieirópolis, todos localizados na região do Sertão paraibano; e 2 municípios, Campina Grande<sup>32</sup>, localizado na região do Agreste paraibano, e João Pessoa, localizado na Zona da Mata, construíram propostas curriculares complementares à estadual. O Quadro 12 abaixo apresenta o quantitativo das redes municipais da Paraíba, da região Nordeste e do Brasil em relação ao regime de colaboração estadual ao alinhamento dos seus currículos à Base Nacional Comum Curricular.

**Quadro 12** - Colaboração estadual, regional e nacional para alinhamento dos currículos das redes públicas de ensino à BNCC

	PARAÍBA	REGIÃO NORDESTE	BRASIL
Aderiu totalmente ao referencial curricular estadual baseado na BNCC	218	1.397	4.387
Adaptou o referencial curricular estadual baseado na BNCC	2	361	1.094
Desenvolveu currículo autoral baseado na BNCC	3	34	83
Não alinhou o currículo à BNCC		1	4

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Uncme e Undime, das Secretarias e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (2020).

Na Paraíba, um total de 218 municípios aderiu integralmente ao referencial estadual curricular, correspondendo a 97,75%, apenas 3 (1,35%) municípios preferiram desenvolver o currículo autoral e 2 (0,90%) municípios elaboraram propostas complementares ao currículo

<sup>32</sup> Em Campina Grande-PB, a adesão foi parcial, havendo a necessidade de elaborar o currículo local de forma complementar, para a qual foi sugerida a mesma organização de profissionais, de planejamento e de elaboração, inclusive respeitando a mesma estrutura textual, as orientações didáticas, metodológicas e avaliativas sugeridas no documento estadual (Campina Grande, 2022 *apud* Silva; Farias, 2024).

estadual. No âmbito regional, a região Nordeste apresenta os seguintes números: 1.397 (77,9%) municípios aderiram ao referencial estadual curricular de seu respectivo Estado; 361 (20,13%) municípios adaptaram o referencial curricular estadual, outros 34 (1,9%) municípios preferiram construir seus currículos de forma autoral; e somente 1 (0,06%) município não alinhou o currículo à BNCC. No contexto nacional, o quantitativo é de 4.387 (78,79%) municípios que seguiram o referencial curricular de seu respectivo Estado; ao passo que 1.094 (19,65%) municípios optaram por adaptar os seus currículos de acordo com o referencial estadual; 83 (1,49%) municípios decidiram elaborar seus currículos de forma independente; e apenas 4 (0,07%) municípios não alinharam seus currículos à BNCC.

Os dados citados no Quadro 12 demonstram que a BNCC está alcançando o seu objetivo de implementar uma seleção de conteúdos, habilidades e competências que seja proporcionada a todos os estudantes da Educação Básica brasileira, pois, ao menos no Estado da Paraíba, todos os municípios estão com seus currículos alinhados às orientações e prescrições contidas na Base Nacional Comum Curricular.

De acordo com os marcos regulatórios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e da Base Nacional Comum Curricular, os princípios teóricos presentes na Proposta Curricular do Estado da Paraíba seguem o que traz a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, em seu artigo 6º:

Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e a outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias (Brasil, 2010, p. 2).

Na Proposta Curricular paraibana, esses princípios são considerados essenciais para “garantir o direito dos diferentes sujeitos à educação com qualidade, por meio de aprendizagens significativas, que possam lhes proporcionar desenvolvimento nas esferas pessoal e social” (Paraíba, 2018, p. 68).

No Ensino Fundamental, por ser a etapa mais longa da Educação Básica (nove anos a

partir da Lei nº 11.274/2006), os estudantes dos Anos Finais estão vivenciando a passagem da infância para a adolescência, o que acarreta mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Devido a isso, “é preciso considerar que tais mudanças implicam compreender o adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares capazes de atender as suas necessidades e diferentes modos de inserção social” (Paraíba, 2018, p. 70).

Nesse sentido, o ensino de Geografia possui um papel importante na formação deste sujeito, que se quer ativo e crítico na sociedade em contínua transformação. Para isso, dependerá de qual forma a Geografia é abordada em sala de aula, sob qual perspectiva epistemológica (Geografia Tradicional, Nova Geografia, Teórica ou Quantitativa, Geografia Crítica, Geografia Cultural e Humanista etc.) se baseará a prática do(a) professor(a) para desenvolver as reflexões junto aos estudantes.

Assim como na BNCC, esse documento propõe ainda o raciocínio geográfico como pressuposto do ensino da Geografia (Paraíba, 2018). Por isso, estabelece que:

A proposta curricular de Geografia nesse documento está pautada no desenvolvimento do raciocínio geográfico, alicerçado em uma educação geográfica que tem por finalidade a emergência de um cidadão crítico, participativo, democrático e eticamente responsável por um modo de vida voltado ao bem-estar social e preocupado com qualidade do meio ambiente local e global (Paraíba, 2018, p. 362).

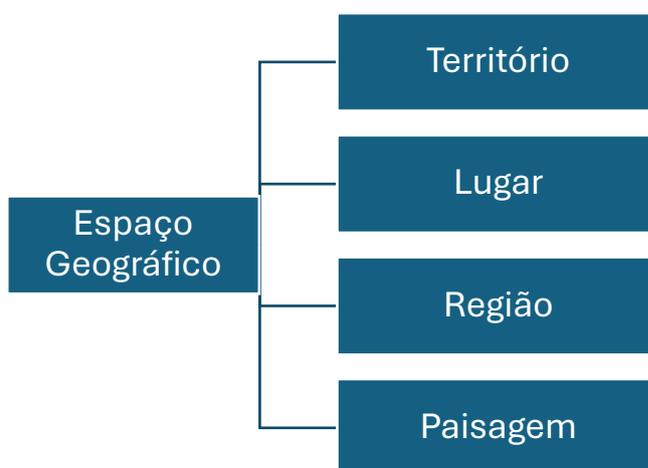
Para construir o raciocínio geográfico, como o documento nacional de referência, essa matriz curricular estabelece e ressalta que os princípios geográficos (ligados ao raciocínio geográfico) são fundamentais para a formação das competências da consciência espacial-cidadã. Esses princípios são os seguintes: analogia, de Karl Ritter (1779-1859) e Paul Vidal de La Blache (1845-1918); causalidade, de Alexander Von Humbolt (1769-1859); localização e extensão, de Friedrich Ratzel (1844-1904); conexão e ordem, de Jean Brunhes (1869-1930); e diferenciação, de Alfred Hettner (1859-1941) (Paraíba, 2018).

Tais princípios fundamentam os paradigmas clássicos da Geografia Científica. Diante disso, fica evidente a influência dessa Geografia na Proposta Curricular da Paraíba. Isso sugere que a ênfase nos princípios da Geografia clássica se adequa melhor ao ensino que se fundamenta na proposta pedagógica geral, pautada na racionalização, no pragmatismo e na individualização, próprios da Pedagogia das Competências. Por outro lado, articula a proposta com o campo das teorias tradicionais do currículo (Freitas; Farias, 2024, p. 177), “as quais enfocam o aspecto organizacional curricular, elegendo habilidades consideradas importantes

para os sujeitos e organizando currículos que viabilizem desenvolvê-las (Brito; Farias, 2022).

Para atingir o desenvolvimento do raciocínio geográfico, pretendido pela Proposta Curricular paraibana, o documento enfatiza que é necessário associá-lo às principais categorias de análise da Geografia, que são: espaço geográfico, paisagem, território, lugar e região. Para isso, apresenta um mapa conceitual demonstrando a relação entre as categorias, conforme a Figura 5.

**Figura 5** - Mapa conceitual: principais categorias de análise da Geografia



Fonte: Paraíba (2018, p. 366).

É evidente o destaque para o espaço geográfico, como na BNCC, porém a Proposta Curricular paraibana enfatiza a relação das demais categorias com este conceito principal da Geografia. O documento paraibano afirma que, a partir dessas relações, “será possível ao aluno desenvolver o raciocínio geográfico, o qual irá ajudá-lo a representar e interpretar o mundo em permanente transformação, possibilitando a relação dos componentes da natureza e da sociedade no espaço geográfico ao longo do tempo” (Paraíba, 2018, p. 367). Porém, tanto a BNCC quanto a Proposta Curricular paraibana não consideram as relações que poderão existir entre todas as categorias da Geografia nas diversas escalas de análises (local, regional, nacional e global), essenciais para a formação de um cidadão crítico e atuante em sua sociedade.

Em seu texto, a Proposta Curricular paraibana, diferentemente da BNCC, apresenta e conceitua as cinco categorias analíticas da Geografia da seguinte forma:

1ª) O espaço geográfico é conceituado como um conjunto indissociável de sistemas de objetos (cidades, vias de transporte, sistemas de produção etc.) e sistemas de ações (fluxos de pessoas, mercadorias, práticas políticas, culturais, entre outras). Assim, o espaço geográfico constitui-se como o objeto de estudo da Geografia, representando a dimensão geográfica da

totalidade social (Paraíba, 2018, p. 365). Esse conceito, adotado pelo documento, foi elaborado por Santos (2006), que afirma:

A partir da noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, podemos reconhecer suas categorias analíticas internas. Entre elas, estão a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo. Da mesma maneira e com o mesmo ponto de partida, levanta-se a questão dos recortes espaciais, propondo debates de problemas como o da região e o do lugar, o das redes e das escalas (Santos, 2006, p. 12-13).

Para o autor, o espaço é um conjunto de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais diretamente ligados à vida que os preenche e anima. Esse destaque denota a ideia de um espaço dinâmico e em constante transformação, resultante dos movimentos e das contradições da sociedade e dos processos de produção. Porém, nas habilidades e competências referentes à espacialidade, o espaço é colocado como pronto e dado, destituído da sua dialeticidade, cabendo aos sujeitos se adaptarem e criarem possibilidades de nele se inserirem através da construção do raciocínio geográfico (Freitas; Farias, 2024).

2ª) A paisagem, além de referir-se à relação visível do espaço, é um conjunto de formas que, em determinado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações entre homem e natureza, constituindo-se como um conjunto de objetos concretos. Nessa perspectiva, essa categoria é transtemporal, juntando objetos passados e presentes numa construção transversal (Paraíba, 2018). Para Santos (1988), a paisagem é:

[...] um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais. A paisagem é sempre heterogênea. A vida em sociedade supõe uma multiplicidade de funções e quanto maior o número destas, maior a diversidade de formas e de atores. Quanto mais complexa a vida social, tanto mais nos distanciamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial (Santos, 198, p. 23).

E acrescenta que:

A relação entre paisagem e produção está em que cada forma produtiva necessita de um tipo de instrumento de trabalho. Se os instrumentos de trabalho estão ligados ao processo direto da produção, isto é, à produção propriamente dita, também o estão à circulação, à distribuição e ao consumo. A paisagem se organiza segundo os níveis destes, na medida em que as exigências de espaço variam em função dos processos próprios a cada produção e ao nível de capital, tecnologia e organização correspondentes (Santos, 1988, p. 23).

A paisagem não é permanente, nem estática, ela “é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de

produzir as coisas, de construir o espaço” (Santos, 1988, p. 24). Ademais, “as formas não nascem apenas das possibilidades técnicas de uma época, mas dependem, também, das condições econômicas, políticas, culturais etc.” (Santos, 1988, p. 24).

Da mesma forma que a paisagem é conceituada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, também é para os anos finais. Contudo, apesar de sua conceituação considerar a dinâmica de conjuntos dos objetos naturais e sociais na sua composição, Freitas e Farias (2024), em pesquisa pioneira, que analisou o documento curricular paraibano de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pontuam que:

Ao observar as habilidades e competências, os objetos do conhecimento referentes a essa categoria geográfica no documento, identifica-se a perspectiva clássica da geografia como definida por Suertegaray (2005), baseada na observação e descrição da paisagem enquanto expressão materializada das relações entre homem e natureza. Segundo (Troll, 1950 *apud* Suertegaray, 2005), na perspectiva geográfica clássica, a análise da paisagem divide-se nas ordens naturais e humanas, como é apresentado no documento curricular da Paraíba, ao tratar das paisagens naturais e antrópicas, a partir da observação e análise meramente comparativa das mudanças nelas ocorridas ao longo do tempo (Freitas; Farias, 2024, p. 181-182).

3<sup>a</sup>) O território se forma a partir do espaço, levando em consideração as relações de poder, ou seja, o território é produzido espacial e temporalmente pelas relações de poder, engendradas por determinado grupo social. Dessa maneira, pode ser temporário ou permanente e se efetivar em diferentes escalas (Paraíba, 2018). Segundo Souza (2013), a definição de território origina-se, inicialmente, das relações de poder, mas vai além disso, como explica o autor:

O que define o território é, em primeiríssimo lugar, o poder. Ou, em outras palavras, o que determina o “perfil” do conceito é a dimensão política das relações sociais, compreendendo essa dimensão no sentido amplo de o político (*le politique, das Politische*), e não no sentido de a política (*la politique, die Politik*). Isso não quer dizer, de jeito nenhum, que a cultura (o simbolismo, as teias de significados, as identidades...) ou a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes ou não estejam “contemplados” ao se lidar com o conceito de território (Souza, 2013, p. 88).

Esse conceito remete a uma perspectiva geográfica mais abrangente e crítica, na qual o domínio político do espaço resulta em uma visão flexível do território. Ainda para esse autor, o território é compreendido como campo de força (cultural, econômico, político e até estratégico militar), assim, a conexão entre os “campos de força”, que são os territórios, de um lado, e a materialidade que lhes serve de referência (e suporte), de outro, é cristalina, de tal sorte que aventar qualquer hipótese de “desvinculação” entre o território e o substrato não passaria

de um rematado disparate (Souza, 2013).

Para Haesbaert (2023), “é imprescindível entender o território a partir dos múltiplos sujeitos sociais envolvidos nas dinâmicas de des-re-territorialização, especialmente considerando as distinções e imbricações entre classes ou grupos hegemônicos e classes ou grupos subalternizados” (Haesbaert, 2023, p. 3). O mesmo autor, desde 2021, analisa as especificidades desse conceito a partir de uma perspectiva latino-americana e decolonial, apresentando interlocuções e contraposições em relação às abordagens territoriais europeias e/ou eurocênicas. Para isso, define tal conceito conforme as seguintes matrizes teóricas: a materialista, estabelecida pelos critérios político, econômico, natural etc.; a idealista, relativa à apropriação simbólica; e a relacional, que incorpora as duas anteriores à análise, considerando que o domínio territorial, na maioria das vezes, é acompanhado pela apropriação simbólica, como a pertença e a identificação dos sujeitos sociais com o substrato territorial.

Na definição dessa categoria no Documento Curricular Paraibano, nota-se uma contradição: à medida que se propõe uma abordagem crítica do território, predominam nele habilidades e conteúdos em uma abordagem baseada no território enquanto unidade político-administrativa, que remonta ao conceito clássico da Geografia Tradicional, desconsiderando as múltiplas abordagens que serviriam de suporte para compreender as territorialidades que atravessam o cotidiano das relações sociais dos estudantes.

Assim, segundo Silva (2016), nessa perspectiva, o território é visto a partir da materialidade do Estado-nação ou como unidade político-administrativa, com o qual os sujeitos constroem a identidade e o pertencimento. “Tal concepção fazia parte de um discurso para naturalizar e legitimar o poder estatal, possuindo um claro teor ideológico” (Silva, 2016, p. 18). Neste ponto, ao enfatizar a identidade e a representação cultural dos paraibanos como o seu Estado, o documento objetiva a construção dos elementos de pertença dos estudantes com a Paraíba e com o seu espaço vivido (Freitas; Farias, 2024).

Por outro lado, há habilidades no documento paraibano que buscam analisar alterações territoriais ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo, assim como analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial da Paraíba e do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas (Paraíba, 2018), o que reforça a abordagem acima evidenciada.

4ª) O lugar está ligado à construção social que se dá ao longo do tempo, ou seja, uma construção sócio-histórica que se vincula à lógica social. Ele diz respeito ao espaço onde vivemos e construímos nossa identidade, possibilitando compreender as relações entre o local e o global (Paraíba, 2018).

Apesar de considerar essa categoria como uma produção histórica singular e objetiva, o foco na vivência e na identidade acaba se aproximando da sua definição fundamentada na Geografia Humanista Cultural. Segundo Leite (1998), nessa concepção, o lugar é entendido como produto da experiência do sujeito com o espaço. O espaço é colocado como sinônimo do espaço vivido. Há uma supervalorização da afetividade entre o sujeito e o meio. Essa relação afetiva baseia-se na necessidade que o sujeito tem de criar raízes, ter segurança e desenvolver o sentimento de pertencimento e identidade (Freitas; Farias, 2024), caracterizando uma abordagem fenomenológica da Geografia que, segundo Corrêa (1995), ganha força a partir da década de 1980, à medida que a globalização e suas múltiplas facetas acentuam as diferenças culturais.

Vale ressaltar que a renovação da Geografia Cultural possibilitou a sua aproximação com os fundamentos da Geografia Humanística. Nessa digressão, a primeira, cujo objetivo é a abordagem cultural, passou a entender a experiência dos homens no meio ambiente e social, assim como a compreender a significação que eles impõem ao meio ambiente e o sentido dado às suas vidas. A abordagem cultural integra as representações mentais e as reações subjetivas no campo da pesquisa geográfica (Claval, 2002).

5º) A região associa-se ao princípio da espacialidade diferencial dos processos sociais e naturais. Assim, a região se estabelece a partir de um conjunto de elementos políticos, econômicos, culturais e naturais necessários à diferenciação de determinados espaços em diferentes lugares (Paraíba, 2018). Nesses termos, a categoria região parece englobar os diferentes conceitos de região, incorporando as diversas possibilidades disponíveis na ciência geográfica para estabelecer uma regionalização. Nessa perspectiva, é possível articular a Geografia com as ciências naturais e sociais para o estudo da diferenciação espacial. No documento investigado, a categoria região não aparece de forma específica, mas sim diluída em alguns conteúdos e habilidades, remetendo às unidades político-administrativas, aos processos migratórios e às características particulares de determinadas regiões (Freitas; Farias, 2024).

Conjuntamente com as categorias analíticas da Geografia, a Proposta Curricular paraibana propõe superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, o que exige o domínio de conceitos e generalizações. Para isso, estabeleceu os seguintes direitos de aprendizagem para o ensino de Geografia: 1) Compreender a si próprio e ao outro enquanto agentes de produção do espaço geográfico, considerando os fatores políticos, econômicos e culturais da Paraíba, do Brasil e do mundo, valorizando a identidade do sujeito social enquanto cidadão ativo, democrático e solidário; 2) Entender o espaço geográfico a partir da relação sociedade/natureza, considerando as diversas escalas geográficas – do local ao

global, contribuindo para que o sujeito compreenda as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas; 3) Identificar os processos produtivos nos espaços agrário e urbano, levando em consideração as mudanças no mundo do trabalho através das novas tecnologias em diferentes tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais; 4) Ler, comparar e elaborar as linguagens gráficas e cartográficas, tais como: croquis, desenhos, fotografias, esquemas, imagens de satélites, gráficos, plantas, cartas, mapas e maquetes – possibilitando ao sujeito a análise espacial; 5) Analisar a inter-relação entre os fatores abióticos, bióticos e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões culturais, socioeconômicas e políticas, visando conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural (Paraíba, 2018).

Os direitos de aprendizagem para o ensino de Geografia estão associados às Unidades Temáticas da BNCC, as quais são: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida. Essas Unidades Temáticas devem ser articuladas com as experiências vivenciadas no cotidiano das crianças e dos jovens em suas comunidades, bem como a relação dinâmica entre os fenômenos na sociedade e no meio físico natural, levando em consideração os processos e as técnicas de produção desenvolvidas ao longo do tempo pela sociedade, bem como o desenvolvimento gradativo do pensamento espacial através de exercícios de localização e dos princípios metodológicos do raciocínio geográfico (Freitas; Farias, 2024).

Para assegurar esses direitos de aprendizagem, a Proposta Curricular paraibana definiu os seus objetivos de aprendizagem, conteúdos e habilidades para os Anos Finais do Ensino Fundamental de acordo com os estabelecidos pela BNCC. Os códigos apresentados na terceira coluna dos quadros dizem respeito às habilidades referenciadas na BNCC de Geografia e analisadas anteriormente. Assim, temos:

**Quadro 13** - Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: objetivos de aprendizagem, conteúdos e habilidades da BNCC e do documento curricular paraibano

<b>6º ANO – GEOGRAFIA</b>		
<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Habilidade BNCC</b>
Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência – com enfoque no espaço paraibano – os usos desses lugares em diferentes tempos por determinados grupos sociais.	As diferentes paisagens	EF06GE01
Analisar as modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, partindo do local (paisagem paraibana) ao global.	Modificação antrópica das paisagens	EF06GE02

Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.	Movimentos da terra e dinâmica climática	EF06GE03
Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.	Hidrosfera	EF06GE04
Compreender a dinâmica da Terra: sua origem e formação, as eras geológicas, a Teoria da Deriva Continental, os movimentos tectônicos e os fatores exógenos e endógenos que modificam a superfície terrestre.	Litosfera	Habilidade nova
Relacionar a dinâmica climática, hidrosfera e litosfera com a diversidade animal e vegetal, partindo do local (espaço paraibano) ao global.	Biosfera	EF06GE05
Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano, a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização e urbanização.	Paisagens rurais e urbanas	EF06GE06
Explicar as mudanças na interação humana com a natureza, a partir do surgimento das cidades.	Relação sociedade-natureza no contexto urbano	EF06GE07
Identificar as linhas imaginárias (paralelos e meridianos), as coordenadas geográficas, a rosa dos ventos, bem como compreender o sistema de fuso horário brasileiro e mundial.	Orientação da Terra e fuso horário	Habilidade nova
Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.	Cartografia	EF06GE08
Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.	Formas de representação espacial	EF06GE09
Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.	Uso e ocupação do solo	EF06GE10
Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade paraibana e do mundo.	Ocupação antrópica em diferentes regiões	EF06GE11
Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas na Paraíba, no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	A importância da Hidrosfera	EF06GE12
Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática, enfatizando os seguintes problemas climáticos: ilhas de calor, chuvas ácidas, inversão térmica e aumento das temperaturas médias globais.	Relação clima/sociedade	EF06GE13
<b>7º ANO – GEOGRAFIA</b>		
<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Habilidades BNCC</b>
Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens paraibana e brasileira ao longo do tempo.	Formação territorial da Paraíba e do Brasil	EF07GE01
Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial da Paraíba do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.	Formação territorial da Paraíba e do Brasil	EF07GE02

Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, dos ciganos, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	Diversidade étnica da Paraíba e do Brasil	EF07GE03
Compreender a distribuição territorial da população paraibana e brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	Dinâmica populacional paraibana e brasileira	EF07GE04
Analisar fatos e situações representativas das alterações territoriais ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.	Fases do capitalismo	EF07GE05
Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, na Paraíba e no mundo.	Consequências socioambientais do capitalismo	EF07GE06
Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.	Industrialização brasileira	EF07GE07
Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	Industrialização brasileira	EF07GE08
Entender a urbanização e o crescimento urbano brasileiro ao longo do tempo, considerando as implicações socioambientais.	Urbanização brasileira	Habilidade nova
Analisar a estrutura fundiária, as atividades produtivas e as relações de trabalho existentes na estrutura agrária paraibana e brasileira, fazendo a conexão com os fatores políticos e socioeconômicos da formação territorial brasileira.	Estrutura agrária paraibana e brasileira	Habilidade Nova
Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.	Cartografia no contexto do Brasil	EF07GE09
Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.	Cartografia no contexto do Brasil	EF07GE10
Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território paraibano e brasileiro, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Pantanal, Campos Sulinos e Matas de Araucária).	Biomassas e domínios morfoclimáticos da Paraíba e do Brasil	EF07GE11
Comparar unidades de conservação existentes na Paraíba e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).	Sustentabilidade na Paraíba e no Brasil	EF07GE12
Compreender a importância da sustentabilidade visando à saúde humana e ao meio ambiente equilibrado, levando em consideração práticas de educação ambiental, como os 5Rs: reduzir, reutilizar, reciclar, repensar e recusar.	Sustentabilidade na Paraíba e no Brasil	Habilidade Nova
<b>8º ANO – GEOGRAFIA</b>		
<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Habilidades BNCC</b>
Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais do espaço paraibano, brasileiro e mundial associados à distribuição da população humana pelo espaço geográfico.	Diversidade e dinâmica populacional no contexto global	EF08GE01

Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias brasileiras – partindo do contexto paraibano –, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população local, nacional e mundial.	Diversidade e dinâmica populacional no contexto global	EF08GE02
Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica local, nacional e mundial, considerando características dessas populações através dos indicadores demográficos	Diversidade e dinâmica populacional no contexto global	EF08GE03
Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região desde a consolidação dos territórios latino-americanos.	Migração na América Latina	EF08GE04
Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.	Geopolítica e ordem econômica na América e África	EF08GE05
Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, no espaço paraibano, marcas desses processos.	Geopolítica e ordem econômica na América e África	EF08GE06
Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.	Movimentos sociais na América Latina	EF08GE10
Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.	Conflitos e tensões na América Latina	EF08GE11
Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).	Organismos internacionais de integração na América Latina	EF08GE12
Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.	O meio técnico, científico e informacional na América e África	EF08GE13
Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.	Restruturação produtiva mundial	EF08GE14
Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (principais aquíferos e bacias hidrográficas, além dos sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.	Hidrografia na América Latina	EF08GE15
Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, à estrutura e à dinâmica da população, bem como às condições de vida e trabalho.	Espaço urbano na América Latina	EF08GE16
Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos do espaço paraibano e brasileiro.	Segregação socioespacial na América Latina	EF08GE17
Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modos de vida e usos e ocupação de solos da África e América.	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	EF08GE18

Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	EF08GE19
Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.	Aspectos socioeconômicos da América e África	EF08GE20
Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico global, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.	A Antártica no cenário global	EF08GE21
Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia, bem como sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.	Diversidade ambiental na América Latina	EF08GE22
Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.	As paisagens da América Latina	EF08GE23
Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do Sudeste brasileiro; e plantações de soja no Centro-Oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).	Características produtivas na América Latina	EF08GE24
<b>9º ANO – GEOGRAFIA</b>		
<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Habilidades BNCC</b>
Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflitos, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.	A hegemonia europeia	EF09GE01
Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.	Corporações e organismos internacionais	EF09GE02
Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas, partindo dos grupos localizados no espaço paraibano – indígenas, quilombolas e ciganos – até os diversos grupos espalhados pelo mundo, como forma de compreender a multiplicidade cultural da escala local à global, defendendo o princípio do respeito às diferenças.	As manifestações culturais na formação populacional	EF09GE03
Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos em diversas regiões na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.	Ocupações em diversas regiões	EF09GE04
Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização	EF09GE05
Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional, em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.	Geopolítica e ordem econômica mundial	EF08GE07

Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina, da Ásia, da Oceania e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.	Geopolítica e ordem econômica mundial	EF08GE08
Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).	Geopolítica mundial e os BRICS	EF08GE09
Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o sistema colonial implantado pelas potências europeias.	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	EF09GE06
Analisar a influência do capitalismo e do socialismo na organização do espaço geográfico mundial, identificando as implicações socioeconômicas dessas influências.	Capitalismo x Socialismo	Habilidade nova
Compreender a organização política e socioeconômica do espaço geográfico mundial no contexto da Guerra Fria e no Pós-Guerra Fria.	Guerra Fria e Pós-Guerra Fria	Habilidade nova
Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.	Paisagens da Eurásia	EF09GE07
Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.	Transformações territoriais na Europa, Ásia e Oceania	EF09GE08
Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos; e discutir suas desigualdades sociais e econômicas, assim como as pressões sobre seus ambientes físico-naturais, correlacionando com os aspectos brasileiros.	Aspectos socioeconômicos da Europa, Ásia e Oceania	EF09GE09
Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.	Sociedade urbano-industrial na Europa, Ásia e Oceania	EF09GE10
Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências na Paraíba e no Brasil.	Nova divisão internacional do trabalho	EF09GE11
Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para a Paraíba e o Brasil.	Influência da sociedade urbano-industrial na produtividade	EF09GE12
Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.	Influência da sociedade urbano-industrial na produtividade	EF09GE13
Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.	Análise cartográfica de informações geográficas	EF09GE14
Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.	Análise cartográfica de informações geográficas	EF09GE15
Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.	Domínios morfoclimáticos da Europa, Ásia e Oceania	EF09GE16

Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos do solo em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.	Uso e ocupação do solo na Europa, Ásia e Oceania	EF09GE17
Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.	Cadeias industriais e fontes energéticas no espaço geográfico global	EF09GE18

Fonte: Elaboração própria a partir do Documento Curricular da Paraíba (2018, p. 376-388) (2024).

Utilizando, novamente, na análise de conteúdo do documento da Proposta Curricular da Paraíba para o componente curricular Geografia Anos Finais, a técnica de análise por frequência evidenciou-se para ser desenvolvida pelos docentes junto aos estudantes, a fim de construir o raciocínio geográfico, a permanência das mesmas unidades temáticas em todo o segmento dos Anos Finais.

Em relação às habilidades, constatamos que a Proposta Curricular paraibana utilizou as habilidades da Base Nacional Comum Curricular como objetivos de aprendizagem, atrelando um conteúdo a cada habilidade contida no documento oficial de referência para todo o segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Notamos, também, que a Proposta Curricular paraibana inseriu sete habilidades novas, além das habilidades da BNCC, sendo duas habilidades para o 6º ano, três habilidades para o 7º ano e duas habilidades para o 9º ano.

Assim, temos um total de 74 habilidades compondo o documento oficial paraibano, entre as quais se destacam: “analisar”, com maior presença no texto, apresenta-se 32 vezes (o mesmo quantitativo da BNCC), correspondendo a 43,24%; “identificar” aparece 8 vezes, equivalendo a 10,81%; “compreender” consta 6 vezes, representando 8,11%; e as habilidades “elaborar” e “relacionar” aparecem 4 vezes cada uma, somando 10,81%. Igualmente como ocorre na BNCC (analisar, comparar, elaborar, identificar e relacionar correspondem a 80,61% das habilidades a serem desenvolvidas), na Proposta Curricular paraibana, está presente, praticamente, o mesmo agrupamento de habilidades (analisar, compreender, elaborar, identificar e relacionar), o que corresponde a 72,97% das habilidades consideradas fundamentais para a construção do raciocínio geográfico ou pensamento espacial, comprovando que o currículo estadual segue literalmente o nacional, restringindo as oportunidades de propor habilidades para criar/despertar o senso crítico nos estudantes. Ademais, outra constatação merece nossa atenção: a única habilidade da BNCC que enfocava os povos originários foi retirada da versão paraibana.

Além disso, merece atenção a recorrência das habilidades para o ensino: analisar, comparar, compreender, elaborar, identificar e relacionar. Este conjunto de habilidades, como

visto anteriormente, está presente tanto na BNCC quanto na Proposta Curricular paraibana, atingindo um percentual de 80,61% e 72,97%, respectivamente. Pelo exposto, embora sejam recursos do método da Geografia, elas por si só remetem à abordagem pedagógica tradicional da disciplina e acabam sendo insuficientes para alcançar a ideia de superar a Geografia meramente descritiva, ou seja, a “descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos” (Paraíba, 2018, p. 367), a qual a própria Proposta Curricular paraibana critica.

Em última análise, como na BNCC, na Proposta Curricular paraibana para os Anos Finais do Ensino Fundamental, não há indicações epistemológicas para o ensino de Geografia claramente definidas, a fim de orientar a perspectiva escolar do trabalho pedagógico do(a) professor(a). Nela, é sugerido que se alcance “o desenvolvimento cognitivo e social em progressão, visando não apenas à transição para o Ensino Médio, mas também ao exercício da cidadania” (Paraíba, 2018, p. 375).

No entanto, ao analisarmos o conteúdo do documento e percebermos a recorrência de alguns temas, conteúdos, conceitos, método, termos etc., concluímos que a Proposta Curricular paraibana centra o ensino de Geografia nas competências e habilidades necessárias à construção do raciocínio geográfico. Para isso, recorre aos princípios clássicos da ciência de referência. Por outro lado, as habilidades para chegar às competências também reforçam os métodos próprios das abordagens geográficas clássicas, o que nos permite afirmar que tais postulados estão presentes em seu texto. Não que estas competências e habilidades não façam parte da compreensão da espacialidade dos fenômenos, no entanto, elas, por si só, não dão conta da compreensão crítica das sociedades, realizando-se e reproduzindo-se através de configurações socioespaciais desiguais sob o modo de produção capitalista.

Por assim ser, o documento curricular paraibano dialoga com a Pedagogia das Competências e suas correlatas tecnicista, ativa ou construtivista. Estas se evidenciam no pragmatismo do saber e nas ações ativas dos alunos na construção das suas competências e habilidades geográficas.

As vinculações com esses campos teóricos da educação permitem-nos afirmar que Bobbit, Tyler, Dewey e Piaget, mesmo que implicitamente, norteiam os fundamentos do currículo paraibano, o que nos permite aproximá-lo do campo tradicional da teoria curricular, enfatizando os seguintes conceitos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos (Silva, 2016). Isso se explicita, portanto, na medida em que o foco do ensino/aprendizagem está em desenvolver competências (propostas pela BNCC), as quais enfatizam um caráter descritivo e pragmático nos conteúdos, nas

habilidades e nos objetivos de aprendizagem.

Por isso, não se evidencia, no referido documento, a assunção ao saber geográfico como instrumento para a ação transformadora do mundo pelo educando, a construção da sua emancipação como cidadão em sociedades marcadas pelas desigualdades socioespaciais, o que requereria habilidades que problematizassem e construíssem o senso crítico sobre a realidade social dos alunos das escolas públicas. O cidadão, portanto, não foge do que preconiza o documento nacional que o norteou, ou seja, o cidadão produtivo e empreendedor que a escola deve ajudar a formar para se adaptar às constantes mudanças nas sociedades capitalistas neoliberais contemporâneas.

Assim, concordando com Freitas e Farias (2024), a proposta de ensino do componente curricular Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental, que consta na Proposta Curricular Paraibana, busca, por meio do raciocínio geográfico e do pensamento espacial, desenvolver as competências (específicas de Geografia, de Ciências Humanas e gerais da BNCC) “na medida em que promove[...] a centralidade do sujeito no processo, valorizando habilidades desenvolvidas individualmente pelos alunos” (Freitas; Farias, 2024, p. 153) em detrimento da coletividade, que são necessários à adaptação e ao uso do espaço pelos sujeitos do processo ensino/aprendizagem, e não a uma reflexão propositiva à transformação e à superação das suas desigualdades e contradições. Com isso, buscando a formação de sujeitos produtivos, empreendedores e capazes de se adaptar a uma sociedade de ininterruptas mudanças, principalmente no âmbito da doutrina econômica do neoliberalismo, impulsionado pelo avanço tecnológico, distancia-se das propostas educativas críticas e emancipadoras dos homens.

No tocante aos conceitos da Geografia presentes no documento curricular paraibano para os Anos Finais do Ensino Fundamental, alguns remetem às abordagens clássicas dessa ciência, a exemplo da dualidade no tratamento da paisagem e da circunscrição do conceito de território ao poder do Estado. No primeiro caso, a separação entre os elementos da natureza e os antrópicos até pode encaminhar os processos de análise, mas não pode negligenciar as profundas implicações entre eles na conjuntura de paisagens cada vez mais historicizadas. No segundo caso, há uma clara negligência com as diversas escalas espaciais e temporais, que estão no cerne da constituição da espacialidade do poder, inclusive aquelas que os alunos vivenciam em seu cotidiano.

No que se refere ao conceito de espaço, considerado o mais importante e com o qual os demais têm estreita relação para a análise dos fenômenos espaciais, ao defini-lo como território usado, como um sistema indissolúvel, inseparável e contraditório de objetos e ações, como o

fez Santos (2006), o documento curricular paraibano para os Anos Finais do Ensino Fundamental não aponta nenhuma habilidade que se articule ao método que está na raiz dessa conceituação, ou seja, a perspectiva dialética dos estudos geográficos. Isso evidencia que os conceitos aparecem soltos e não são as ferramentas principais para operacionalizar a construção do raciocínio geográfico, embora proponha isso.

As possibilidades do trato da região/regionalização, tomando como base as diferenciações naturais e sociais e considerando fatores naturais, sociais, econômicos, políticos e culturais para isso, parecem implicar a utilização pedagógica das várias possibilidades da sua complexa conceituação, embora não se apresente claro nos objetivos de aprendizagem. Aliás, nestes, o estudo da regionalização do mundo, por exemplo, se baseia em recortes delimitados pelas massas continentais, quando muito, com subdivisões com base nas línguas, a exemplo da divisão das Américas em anglo-saxônica e latina; e a divisão entre Ocidente e Oriente, como nas abordagens mais tradicionais da disciplina. Mesmo salientando a importância dos conceitos para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, mais uma vez, fica claro que eles não são propostos em sistema, nem como mediadores da construção do raciocínio geográfico no ensino da Geografia.

Quanto ao conceito de lugar, como já dito, o documento curricular estadual o apresenta ligado à construção social que se dá ao longo do tempo, ou seja, é uma construção sócio-histórica que se vincula à lógica social. Ele diz respeito ao espaço onde vivemos e construímos nossa identidade, possibilitando compreender as relações entre o local e o global. Assim acaba sendo fundamental para os processos de aprendizagem geográfica na escola, considerando que “a Geografia deve centralizar-se num ensino que contemple as experiências vividas pelos alunos” (Paraíba, 2018, p. 362). Contudo, ao focar nas experiências como elemento da construção das identidades e pertencas, o texto curricular analisado acaba direcionando a abordagem dessas relações para as dimensões culturais. Dessa forma, como propõe Santos (2006), o movimento dialético entre o universal (o global) e o particular (o lugar), que leva em conta a totalidade, manifestando-se nas particularidades pela divisão territorial e social do trabalho, não é considerado.

Nesse processo, o lugar materializa o mundo objetivamente como repositório do arranjo de formas e funções singulares, ao tempo que, pela sua história compartilhada pelos sujeitos que nele vivem, impõe resistência às racionalidades do capital, através da produção das contrarracionalidades. Estas são produzidas, principalmente, nos lugares pobres, onde a experiência coletiva da escassez estimula os seus habitantes a criarem alternativas de reprodução social material na copresença.

Enfim, a respeito do lugar, mesmo aparecendo como singularidade objetiva e social, a proposta se centra como espaço experienciado pelo estudante e com o qual ele desenvolve a identidade geográfica. Nessa perspectiva, a abordagem sugerida acaba aproximando a sua definição dos parâmetros da Geografia Humanista Cultural de matriz fenomenológica. Desse modo, por considerar o sujeito social como portador de uma identidade geográfica e não como componente da classe que vive do trabalho e enfrenta as agruras da sua existência material em espaços nos quais as estruturas físicas não lhes garantem os seus direitos, a proposta curricular paraibana para os Anos Finais do Ensino Fundamental se articula com os estudos culturais da educação, assim como as teorias pós-críticas do currículo, que colocam em evidência, segundo (Silva, 2016), os seguintes conceitos: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

À guisa do exposto, como a BNCC, a Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental do currículo paraibano, por não explicitar as suas epistemes de forma clara, acaba sendo constituído como uma bricolagem de teorias que perpassam o seu texto e que só são possíveis de serem anunciadas pelo difícil trabalho de análise do seu conteúdo. Para isso, a análise de conteúdo por frequência foi a técnica que, pela recorrência de certos termos ou palavras, permitiu essa aproximação. Assim, é com essa “colcha de retalhos” epistemológica que o(a) docente de Geografia deve orientar a sua prática curricular nas escolas das redes públicas de ensino da Paraíba.

Por fim, após analisarmos a proposta de Geografia contida na BNCC e constatarmos a sua forte influência no documento curricular do Estado da Paraíba, objetivamos, a seguir, refletir como a prescrição curricular do município de João Pessoa-PB está em concordância ou alinhamento com o documento curricular nacional e com o estadual.

#### 4.2 O CURRÍCULO OFICIAL PRELIMINAR PRESCRITO PARA GEOGRAFIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB

Desde 2022, a Rede Pública Municipal de Educação de João Pessoa-PB vem procurando atender as políticas públicas educacionais do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do Plano Municipal de Educação (2015-2025), com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (2018), realizando assim um movimento para a elaboração da proposta curricular que atenda os preceitos normativos da Base. Assim, a Secretaria de Educação e Cultura Municipal, através da

formação continuada de 2022, objetivou refletir sobre o currículo de Geografia do Ensino Fundamental Anos Finais para propor ajustes e sugestões que atualizassem a proposta curricular da Rede Pública Municipal de Educação de João Pessoa-PB.

Sendo assim, os professores e as professoras de Geografia participaram desse processo contribuindo com uma análise para possíveis atualizações e sugestões de novos conteúdos e metodologias de ensino, como incluir, na Matriz Curricular, assuntos e temáticas locais e regionais, estudos do meio e aulas de campo. Mas a definição e o aceite das sugestões e atualizações couberam aos técnicos da Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação (DEGEF) da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) do município de João Pessoa-PB.

Nesse processo, em março de 2024, foi disponibilizado aos(as) docentes da Rede Municipal de Educação de João Pessoa-PB, através da Circular nº 42.137/2024, uma Matriz Curricular Preliminar com os componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental, estruturada da seguinte forma: eixos temáticos, objetos de conhecimento, habilidades, como sugere a BNCC, e interfaces entre os componentes curriculares afins.

Neste momento, disponibilizamos a matriz curricular dos Anos Finais, que ainda se caracteriza como uma versão preliminar, haja vista que esta integra um documento maior em processo de finalização. Todavia, o seu conteúdo já está lançado no EducaSim, para o cumprimento dos devidos registros curriculares. Inclusive a atualização dos planos anuais de ensino deve ter como referência esta nova matriz (João Pessoa, 2024, p. 1).

Nesse sentido, a análise de conteúdo do documento da Matriz Curricular Preliminar de Geografia da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB toma os dois documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), que são a Circular nº 42.137/2024 e a Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB, a qual é composta, apenas, pelas unidades temáticas, pelos objetos de conhecimento, pelas habilidades e interfaces entre os componentes curriculares afins. Assim sendo, por não apresentar um texto caracterizando e explicando o componente curricular, não temos disponíveis as orientações e prescrições referentes aos conceitos, enfoques epistemológicos e procedimentos metodológicos para realizar as análises e reflexões aprofundadas sobre a proposta curricular municipal.

Dessa forma, a análise procura realizar a comparação do documento curricular preliminar municipal com a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular paraibana, com o intuito de discutir as influências, os alinhamentos, as complementaridades, as similaridades e as diferenças entre tais documentos oficiais. Para isso, apresentamos a sua estrutura no Quadro 14, a seguir:

**Quadro 14** - Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: habilidades, conteúdos da Proposta Curricular paraibana, Matriz Curricular Preliminar de João Pessoa-PB e interfaces entre os componentes curriculares

<b>6º ANO – GEOGRAFIA</b>			
<b>Habilidade BNCC Habilidade PB Habilidade JP</b>	<b>Conteúdos da Proposta Curricular paraibana</b>	<b>Conteúdos da Matriz Curricular Preliminar – João Pessoa-PB</b>	<b>Interface entre os componentes curriculares (sugestão)</b>
(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	As diferentes paisagens	Paisagem, lugar e espaço geográfico; Relação sociedade – natureza. Tempo histórico e tempo geológico	(EF69AR02) Arte (EF06HI05) História
(EF06GE01aJP) Descrever elementos que representam mudanças e permanências na paisagem do bairro, distinguindo as diferentes manifestações culturais e os fenômenos naturais presentes no espaço vivido.	–	Leitura da paisagem: modificações na paisagem do bairro e da cidade; As características geográficas do lugar: a cidade e seus bairros, diversidade cultural e ambiental em João Pessoa	(EF06HI21nJP) História
(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.	Modificação antrópica das paisagens	Sociedade, trabalho, técnica, tecnologia e as conexões com as paisagens; Modos de ocupação e uso do solo em diferentes sociedades. Os povos originários e as mudanças nas paisagens	(EF69AR01) Arte (EF06HI08) História
(EF06GE02aJP) Especificar, na cidade de João Pessoa, as comunidades quilombolas e indígenas.	–	Comunidades quilombolas e grupos remanescentes de indígenas no município de João Pessoa	–
(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.	Movimentos da terra e dinâmica climática	Movimentos de rotação e de translação da Terra e os fenômenos dias e noites, estações do ano, zonas térmicas e circulação atmosférica; Tempo atmosférico e clima	(EF06CI14) Ciências
(EF06GE14nJP) Explicar aspectos do processo de formação do Universo e dos corpos celestes e entender fenômenos terrestres a partir do conhecimento astronômico.	–	Introdução à Astronomia (origem do Sistema Solar, corpos celestes, origem da Astronomia, rotação, pontos cardeais, coordenadas geográficas, estações do ano, marés, solstícios, equinócios)	(EF06CI14) Ciências
(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.	Hidrosfera	Ciclo hidrológico. Escoamento superficial das águas em diferentes ambientes; Bacias e redes hidrográficas: conceitos e tipologias; Bacias e redes hidrográficas da Paraíba e do município de João Pessoa. Perfil topográfico e escoamento superficial	

(EF06GE04aJP) Identificar, caracterizar e mapear as principais bacias e redes hidrográficas da Paraíba e do município de João Pessoa	–	–	(EF06CI03) Ciências
(Habilidade Paraíba) Compreender a dinâmica da Terra: sua origem e formação, as eras geológicas, a Teoria da Deriva Continental, os movimentos tectônicos e os fatores exógenos e endógenos que modificam a superfície terrestre.	Litosfera	–	–
(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.	Biosfera	Relações entre os componentes físico-naturais; As esferas da Terra	(EF06CI11) Ciências (EF06CI12) Ciências
(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano, a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.	Paisagens rurais e urbanas	Transformação das paisagens naturais e antrópicas. O espaço rural e a consolidação do espaço urbano, a partir da formação das primeiras cidades.	–
(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	Relação sociedade – natureza no contexto urbano	–	(EF06HI10) História (EF67EF12) Educação Física (EF67EF13) Educação Física
(Habilidade Paraíba) Identificar as linhas imaginárias (paralelos e meridianos), as coordenadas geográficas, a rosa dos ventos, bem como compreender o sistema de fuso horário brasileiro e mundial.	Orientação da Terra e fuso horário	–	–
(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.	Cartografia	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras, tipos de escalas e coordenadas geográficas, através do conhecimento cartográfico	(EF06MA24) Matemática (EF06MA28) Matemática (EF06CI13) Ciências
(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.	Formas de representação espacial	–	(EF06MA16) Matemática (EF06MA24) Matemática (EF06MA28) Matemática (EF69AR01) Arte
(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.	Uso e ocupação do solo	Tipos de solo, camadas de solo, biodiversidade, etapas do ciclo hidrológico e manejo dos recursos hídricos	(EF06HI016) História
(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais,	Ocupação antrópica em diferentes regiões	Biodiversidade e desenvolvimento sustentável	–

incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.			
(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	A importância da hidrosfera	Biodiversidade, regiões e bacias hidrográficas e uso da água no meio urbano	(EF06MA13) Matemática
(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).	Relação clima/sociedade	Biodiversidade e desenvolvimento sustentável; Atividades humanas e dinâmica climática, aquecimento global, efeito estufa, buraco na camada de ozônio, ilhas de calor e inversão térmica	–
<b>7º ANO – GEOGRAFIA</b>			
<b>Habilidade BNCC Habilidade PB Habilidade JP</b>	<b>Conteúdos da Proposta Curricular paraibana</b>	<b>Conteúdos da Matriz Curricular Preliminar – João Pessoa-PB</b>	<b>Interface entre os componentes curriculares (sugestão)</b>
(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	Formação territorial da Paraíba e do Brasil	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil, as capitânicas hereditárias e as diferentes formas de regionalização do território brasileiro	(EF07HI03) História
(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.	Formação territorial da Paraíba e do Brasil	Formação territorial do Brasil, principais ciclos de produção (pau-brasil, cana-de-açúcar, café, drogas do sertão, algodão e sisal na Paraíba) e movimentos populacionais; Conflitos do passado e do presente	(EF07HI02) História
(EF07GE02aJP) Abordar o ciclo algodoeiro e do sisal e a influência na formação espacial e socioeconômica da Paraíba.	–	–	–
(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	Diversidade étnica da Paraíba e do Brasil	Formação territorial do Brasil, povos indígenas e povos africanos	(EF69AR01) Arte (EF69AR34) Arte (EF07HI03) História
(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	Dinâmica populacional paraibana e brasileira	Conceito de população. Características da população brasileira: diversidade, renda, sexo e idade nas grandes regiões brasileiras.	(EF69AR34) Arte (EF07HI10) História (EF07HI11) História (EF07HI12) História

(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.	Fases do capitalismo	A transição econômica para o capitalismo, produção, circulação e consumo de mercadorias	(EF07HI17) História
(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas em diferentes lugares.	Consequências socioambientais do capitalismo	Acumulação primitiva de capitais, classes sociais, consumo e consumismo	(EF07CI05) Ciências (EF07HI14) História
(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.	Industrialização brasileira	Principais meios de transporte e de comunicação no Brasil	(EF07HI11) História
(EF07GE07a1JP) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração espacial da cidade de João Pessoa, identificando seus principais problemas.	–	Principais meios de transporte e de comunicação no Brasil; Os problemas do transporte público urbano em João Pessoa	–
(EF07GE07a2JP) Visitar o Centro Histórico e a central ferroviária da Cidade de João Pessoa, com o intuito de compreender a formação urbana da cidade e a necessidade do modal de transportes.	–	Principais meios de transporte e de comunicação no Brasil; O Centro histórico de João Pessoa e a importância do transporte ferroviário para a formação urbana do município	–
(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	Industrialização brasileira	A industrialização brasileira (origem e fases), desigualdade social e o trabalho, impactos gerados pelas indústrias	(EF07CI06) Ciências (EF07CI08) Ciências (EF07CI11) Ciências (EF67EF01) Educação Física (EF67EF02) Educação Física
(Habilidade Paraíba) Entender a urbanização e o crescimento urbano brasileiro ao longo do tempo, considerando as implicações socioambientais.	Urbanização brasileira	–	–
(EF07GE08aJP) Analisar a importância da atividade industrial na Paraíba e identificar os aspectos que contribuíram para o desenvolvimento das atividades econômicas.	–	A industrialização brasileira (origem e fases), desigualdade social e o trabalho; A desconcentração industrial e suas consequências para o estado da Paraíba (fábricas de sisal, engenhos de cana-de-açúcar e olarias de tijolos)	(EF07CI06) Ciências (EF07CI08) Ciências (EF07CI11) Ciências (EF67EF01) Educação Física (EF67EF02) Educação Física
(Habilidade Paraíba) Analisar a estrutura fundiária, atividades produtivas e relações de trabalho existentes na estrutura agrária paraibana e brasileira, fazendo a conexão com os fatores políticos e socioeconômicos da formação territorial brasileira.	Estrutura agrária paraibana e brasileira	–	–

(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.	Cartografia no contexto do Brasil	Mapas temáticos do Brasil (regionalização do território, biomas e urbanização)	(EF07HI11) História
(EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.	Cartografia no contexto do Brasil	Mapas temáticos do Brasil (indicadores sociais, IDH e aspectos socioculturais)	(EF07MA36) Matemática (EF07MA37) Matemática
(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).	Biomas e domínios morfoclimáticos da Paraíba e do Brasil	Biodiversidade brasileira (Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Campos Sulinos, Mata das Araucárias, Mata dos Cocais e faixa litorânea)	(EF07CI07) Ciências
(EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).	Sustentabilidade na Paraíba e no Brasil	Unidades de conservação, parques nacionais, áreas de proteção ambiental, reservas biológicas	–
(Habilidade paraibana) Compreender a importância da sustentabilidade visando à saúde humana e ao meio ambiente equilibrado, levando em consideração práticas de educação ambiental como os 5Rs: reduzir, reutilizar, reciclar, repensar e recusar.	Sustentabilidade na Paraíba e no Brasil	–	–
<b>8º ANO – GEOGRAFIA</b>			
<b>Habilidade BNCC Habilidade PB Habilidade JP</b>	<b>Conteúdos da Proposta Curricular paraibana</b>	<b>Conteúdos da Matriz Curricular Preliminar – João Pessoa-PB</b>	<b>Interface entre os componentes curriculares (sugestão)</b>
(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.	Diversidade e dinâmica populacional no contexto global	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais; Fatores de atração e de repulsão; Movimentos migratórios contemporâneos	(EF08MA04) Matemática
(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.	Diversidade e dinâmica populacional no contexto global	Formação da população local (grupos étnicos originários e grupos de imigrantes)	–
(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil	Diversidade e dinâmica populacional no contexto global	Características e indicadores da população: faixas etárias (pirâmides etárias), população absoluta e relativa,	(EF08MA06) Matemática (EF08MA24) Matemática

etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).		crescimento vegetativo e movimentos migratórios internos (êxodo rural)	(EF08MA25) Matemática (EF08HI03) História
(EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.	Migração na América Latina	Movimentos populacionais na América Latina: diversidade e dinâmica da população latino-americana	(EF08MA06) Matemática (EF08MA24) Matemática (EF08MA25) Matemática (EF08HI03) História
(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.	Geopolítica e ordem econômica na América e África	Conceitos de Estado, nação, território e país, definição de geopolítica, soberania e autonomia política, movimentos bilaterais e unilaterais	(EF08HI06) História
(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.	Geopolítica e ordem econômica na América e na África	Blocos econômicos, associações de países e a ONU	(EF08HI26) História (EF08CI16) Ciências
(EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.	–	Políticas imperialistas e intervencionistas dos Estados Unidos	(EF08HI25) História
(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.	–	Nova Ordem Mundial e geopolítica do mundo atual	–
(EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).	–	A economia de mercado, relações internacionais e produção econômica mundial	–
(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.	Movimentos sociais na América Latina	Movimentos sociais (MST) e ONGs	(EF08HI14) História (EF08HI16) História
(EF08GE11) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.	Conflitos e tensões na América Latina	Conflitos territoriais na América Latina, a fronteira entre Estados Unidos e México	(EF08HI27) História

(EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).	Organismos internacionais de integração na América Latina	Organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros)	(EF08HI27) História
(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.	O meio técnico, científico e informacional na América e África	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção	–
(EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.	Reestruturação produtiva mundial	A supremacia econômica dos Estados Unidos e da China	(EF08HI25) História
(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aqüífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.	Hidrografia na América Latina	Aqüíferos e lençóis freáticos e manejo dos recursos hídricos superficiais	–
(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.	Espaço urbano na América Latina	Modo de vida urbano (violência, pobreza, periferização, favelização, trabalho informal e exclusão social) nas cidades da América Latina	(EF08HI20) História
(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.	Segregação socioespacial na América Latina	Segregação socioespacial (favelas e periferias)	–
(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África (manchas de urbanização e aspectos culturais)	(EF08HI23) História
(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfose geográficas com informações geográficas acerca da África e América.	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	(EF08MA23) Matemática
(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as	Aspectos socioeconômicos da América e África	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	(EF08HI19) História

desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.			
(EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.	A Antártica no cenário global	Regiões Antártica e Ártica (exploração econômica e científica)	–
(EF08GE21aJP) Analisar o papel ambiental e territorial das regiões Ártica e Antártica no contexto geopolítico, sua respectiva relevância para os países dos hemisférios Norte e Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.	–	Regiões Antártica e Ártica (exploração econômica e científica)	–
(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.	Diversidade ambiental na América Latina	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina (produção de petróleo, gás, ferro, bauxita, cobre, entre outros recursos naturais)	(EF08CI01) Ciências (EF08CI06) Ciências
(EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.	As paisagens da América Latina	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina	(EF08CI14) Ciências
(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do Sudeste brasileiro e plantações de soja no Centro-Oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).	Características produtivas na América Latina	Principais polos industriais da América Latina (Zona Franca de Manaus)	(EF08MA23) Matemática
<b>9º ANO – GEOGRAFIA</b>			
<b>Habilidade BNCC Habilidade PB Habilidade JP</b>	<b>Conteúdos da Proposta Curricular paraibana</b>	<b>Conteúdos da Matriz Curricular Preliminar – João Pessoa-PB</b>	<b>Interface entre os componentes curriculares (sugestão)</b>
(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.	A hegemonia europeia	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura	(EF09HI10) História (EF09HI13) História (EF09HI14) História (EF09HI29) História

(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.	Corporações e organismos internacionais	A União Europeia e a CEI	(EF09CI13) Ciências
(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.	As manifestações culturais na formação populacional	Grupos linguísticos do continente europeu e diversidade étnica	(EF09HI08) História (EF09HI16) História (EF09CI15) Ciências
(EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.	Ocupações em diversas regiões	As manifestações culturais na formação populacional na Europa, Ásia e Oceania	–
(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização (cultura de massa, multinacionais e novos padrões culturais)	(EF09HI27) História (EF09CI05) Ciências (EF89EF08) Educação Física
(EF09GE05aJP) Discutir a diferença entre consumo e consumismo e as respectivas relações com o nosso cotidiano.	–	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização; Diferença conceitual entre consumo e consumismo	(EF09CI13) Ciências
(EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.	Geopolítica e ordem econômica mundial	–	(EF08HI25) História
(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina, da Ásia, da Oceania e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.	Geopolítica e ordem econômica mundial	–	–
(EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).	Geopolítica mundial e os BRICS	–	–
(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o sistema colonial implantado pelas potências europeias.	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	–
(Habilidade paraibana) Analisar a influência do capitalismo e socialismo na organização do espaço geográfico mundial,	Capitalismo x Socialismo	–	–

identificando as implicações socioeconômicas dessa influência.			
(Habilidade paraibana) Compreender a organização política e socioeconômica do espaço geográfico mundial no contexto da Guerra Fria e no Pós-Guerra Fria.	Guerra Fria e Pós-Guerra Fria	–	–
(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.	Paisagens da Eurásia	Unidades de relevo, vegetação, climas, recursos hídricos, ocupação e regionalização	
(EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.	Transformações territoriais na Europa, Ásia e Oceania	Formação de novos países, desmembramento de territórios, conflitos e movimentos migratórios	(EF09HI28) História (EF09HI31) História (EF09HI35) História (EF09HI36) História
(EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.	Aspectos socioeconômicos da Europa, Ásia e Oceania	Aspectos populacionais (qualidade de vida, diversidade e movimentos migratórios)	(EF09HI32) História (EF09HI33) História
(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.	Sociedade urbano-industrial na Europa, Ásia e Oceania	Industrialização, agropecuária, exploração de recursos naturais e circulação de mercadorias	(EF09HI33) História
(EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.	Nova divisão internacional trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial	(EF09HI27) História (EF09HI33) História
(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.	Influência da sociedade urbano-industrial na produtividade	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(EF09HI18) História (EF09CI12) Ciências
(EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.	Influência da sociedade urbano-industrial na produtividade	Desigualdades sociais e políticas de alimentação	(EF09MA21) Matemática
(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre	Análise cartográfica de informações geográficas	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas	(EF09MA21) Matemática (EF09MA22) Matemática

diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.			
(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.	Análise cartográfica de informações geográficas	Regionalização mundial (continentes e subcontinentes) e suas características	(EF09MA07) Matemática (EF09MA08) Matemática
(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.	Domínios morfoclimáticos da Europa, Ásia e Oceania	Principais domínios morfoclimáticos (vegetação e clima)	–
(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.	Uso e ocupação do solo na Europa, Ásia e Oceania	Características naturais da Europa, Ásia e Oceania	–
(EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoeleétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.	Cadeia industriais e fontes energéticas no espaço geográfico global	Fontes de energia (renováveis e não renováveis) e suas principais características e impactos ambientais	(EF09CI12) Ciências (EF09CI13) Ciências

Fonte: Elaboração própria a partir dos Documentos Curriculares BNCC (2018, p. 384-395), Paraíba (2018, p. 376-388) e João Pessoa (2024, p. 2-10).

Como está presente no Quadro 14, a estruturação do documento curricular preliminar pessoense incorpora os conteúdos, as habilidades e as competências, acrescentando as interfaces entre os componentes curriculares, estes como componentes originais da proposta em relação à Base e ao Documento Curricular paraibano.

Empregando, uma vez mais, na análise de conteúdo do documento da Matriz Curricular Preliminar de Geografia da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, a técnica da análise por frequência na identificação de temas, conteúdos, conceitos, métodos, termos etc. que mais se evidenciam para serem desenvolvidos pelos docentes junto aos estudantes, temos a permanência das mesmas unidades temáticas da BNCC em todo o segmento dos anos finais.

A Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB Anos Finais do Ensino Fundamental incorpora integralmente as 67 habilidades da BNCC. Em relação às habilidades específicas da Proposta Curricular paraibana, apenas a abordagem de análise da influência do capitalismo e do socialismo na organização do espaço geográfico mundial não consta explicitamente no documento curricular preliminar pessoense, o que demonstra o seu alinhamento com os documentos curriculares oficiais (nacional e estadual).

O documento curricular preliminar pessoense também insere habilidades específicas,

além das habilidades da BNCC e do Documento Curricular da Paraíba, no caso são 9 habilidades, sendo 4 habilidades no 6º ano, 4 habilidades no 7º ano e 1 habilidade no 9º ano. No 8º ano, houve uma adaptação na habilidade (EF08GE21) - “Analisar o papel ambiental e territorial das regiões Ártica e Antártica no contexto geopolítico, sua respectiva relevância para os países dos hemisférios Norte e Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global”, na qual foi incluída a região Ártica. Essas habilidades novas, com exceção da (EF08GE21), têm como objetivo acrescentar a realidade local e regional na prescrição curricular pessoense.

Assim, do total de 76 habilidades que compõem a Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB, destacam-se: “analisar”, com maior presença no documento, apresenta-se 31 vezes (na BNCC e na Proposta Curricular paraibana, são 32 vezes em cada), correspondendo a 40,79%; “identificar” aparece 8 vezes, equivalendo a 10,56%; “relacionar” consta 5 vezes, representando 6,58%; e as habilidades “descrever”, “elaborar” e “explicar” mostram-se 4 vezes cada uma, somando 15,78%.

Da mesma forma como ocorre na BNCC e na Proposta Curricular paraibana, as habilidades analisar, comparar, compreender, elaborar, identificar e relacionar, que correspondem aos respectivos percentuais de 80,61% e 72,97%, no documento curricular preliminar pessoense, há, praticamente, o predomínio do mesmo conjunto de habilidades (analisar, descrever, elaborar, explicar, identificar e relacionar), que corresponde a 73,71% das habilidades consideradas fundamentais para a construção do raciocínio geográfico e/ou pensamento espacial. Da mesma maneira, não são listadas habilidades que problematizem o processo de produção do espaço nem que possibilitem a sua leitura crítica consciente, viabilizando a ação política transformadora da realidade de desigualdades pelos estudantes filhos da classe que vive do trabalho.

Porém, para o 6º ano, foram adicionadas três habilidades, cujas abordagens se deram a partir da realidade municipal em escala local e regional, contemplando o estudo das comunidades quilombolas e indígenas, além de uma habilidade que trata dos conhecimentos astronômicos. Com exceção da habilidade (EF06GE14nJP), que aborda uma introdução à Astronomia, as outras três habilidades elaboradas no documento curricular pessoense trazem abordagens a partir do bairro, do município/cidade de João Pessoa e da Paraíba, pois o termo João Pessoa aparece cinco vezes e o termo Paraíba duas vezes, caracterizando uma análise na escala local e regional, com foco no espaço vivido para o ensino de Geografia, conceito formulado pela perspectiva da Geografia Humanista Cultural de matriz fenomenológica.

No 7º ano, repete-se o acréscimo de quatro habilidades com enfoque na cidade de João

Pessoa-PB e no Estado da Paraíba, neste caso, há a introdução da abordagem sobre o ciclo do algodão e do sisal, bem como a influência na formação espacial e socioeconômica da Paraíba. Além disso, analisa a rede de transportes e comunicação na cidade de João Pessoa-PB, propõe visita ao centro histórico da cidade e à estação Ferroviária Central, e analisa a atividade industrial na escala estadual. No 9º ano, houve a inclusão de uma habilidade (EF09GE05aJP) para discutir a diferença conceitual entre os termos “consumo” e “consumismo” e as respectivas relações com o cotidiano.

Vale destacar a importância de se propor a aula de campo e o estudo do meio no documento oficial pessoense. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 173), o estudo do meio é “uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado, extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina isolada pode dar conta de compreender”. As autoras também se referem ao estudo do meio como:

Método que pressupõe o diálogo, a formação de um trabalho coletivo e o professor como pesquisador de sua prática, de seu espaço, de sua história, da vida de sua gente, de seus alunos, tem como meta criar o próprio currículo da escola, estabelecendo vínculos com a vida de seu aluno e com a sua própria, como cidadão e como profissional (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 175-176).

No que se refere às habilidades inéditas inseridas na Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB soma-se um quantitativo total de 9 habilidades, correspondendo a 11,84% do total. Entre elas, temos: abordar, analisar, compreender, descrever, discutir, especificar, explicar, identificar e visitar, distribuídas da seguinte forma: o 6º ano, com 4 habilidades (descrever, especificar, explicar e identificar); o 7º ano, com 4 habilidades (abordar, analisar, compreender e visitar); o 8º ano, com uma habilidade adaptada (analisar); e o 9º ano, com uma habilidade (discutir).

Vale evidenciar, como dito antes, que a Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB está composta, apenas, por unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e interfaces entre os componentes curriculares afins. Assim sendo, por não apresentar um texto caracterizando e explicando o componente curricular, não temos disponíveis as orientações e prescrições referentes aos conceitos, enfoques epistemológicos e procedimentos metodológicos.

No entanto, ao analisarmos o conteúdo do documento (conteúdos, habilidades, competências e interfaces entre os componentes curriculares), podemos concluir que a Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB, assim como a Proposta Curricular

paraibana, organiza o ensino de Geografia por competências e habilidades necessárias à construção do raciocínio geográfico. Portanto, o documento curricular preliminar pessoense também dialoga com a Pedagogia das Competências e suas correlatas tecnicista, ativa ou construtivista. Estas, como já mencionado, se evidenciam no pragmatismo do saber e nas ações ativas dos estudantes na construção das suas competências e habilidades geográficas, o que o articula com as teorias tradicionais do currículo.

Portanto, a Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB, assim como a Proposta Curricular paraibana, fundamenta-se também no que é proposto pela BNCC. Isso se confirma no alinhamento desses documentos com as unidades temáticas, os objetos e/ou objetivos de conhecimento, as habilidades e competências preconizados pelo documento nacional.

Contudo, há um diferencial na Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB, pois foi incluída uma coluna com as interfaces entre os componentes curriculares afins, cujo objetivo é incentivar a interdisciplinaridade. De um total de 76 habilidades elencadas para serem desenvolvidas no ensino de Geografia Anos Finais do Ensino Fundamental, 68 delas, o que equivale a 89,47% das habilidades, apresentam sugestões para possíveis práticas de interdisciplinaridade, principalmente com os componentes curriculares Arte, Ciências, Educação Física, História e Matemática.

Dessa maneira, a Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB para o ensino de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental busca atender o que é estabelecido pela BNCC, como uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, através do raciocínio geográfico associado a outras áreas (Arte, Ciência, Literatura e Matemática).

Neste ponto, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, 145) afirmam que “a interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social, mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo”. As autoras também ressaltam que:

A Geografia, no desenvolvimento de seus conceitos e na maneira de produzir, ensinar e relacionar-se ou não com seus próprios ramos e com outras ciências ou disciplinas escolares, é um movimento histórico que se encontra em constante transformação. O professor necessita manter o diálogo permanente com o passado, o presente e o futuro para conhecer melhor sua própria ciência e saber como construir projetos disciplinares e interdisciplinares na escola (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 145).

A interdisciplinaridade possibilita realizar um ensino de forma mais dinâmica,

envolvendo diversos sujeitos, inclusive em locais fora da sala de aula, na comunidade e em várias outras localidades da cidade. Com isso, ao realizar uma aula a partir da perspectiva interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, como sugere o documento curricular preliminar pessoense, potencializam-se, além das trocas de saberes na interação entre as áreas do conhecimento e seus atores, as experiências e os pontos de vista dos sujeitos participantes e, principalmente, se for uma aula de campo e/ou estudo do meio. Isso pode contribuir para o processo ensino/aprendizagem de forma holística e participativa, possibilitando uma reflexão crítica do contexto econômico, histórico e social no qual os estudantes estão inseridos, colaborando para a realização de uma educação crítica e emancipadora. Entretanto o próprio “arcabouço epistêmico” do documento não aponta o ensino de Geografia para essa direção.

Em relação aos conteúdos (objetos de conhecimento), a Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB apresenta um detalhamento maior em relação à BNCC e à Proposta Curricular paraibana, inclusive amplia a quantidade de conteúdos a serem trabalhados, principalmente nos 6º e 7º anos. Para exemplificar, citamos duas habilidades: 1) a habilidade (EF06GE06), na qual o conteúdo prescrito no documento pessoense é “Transformação das paisagens naturais e antrópicas; O espaço rural e a consolidação do espaço urbano a partir da formação das primeiras cidades”; enquanto que, na BNCC, consta: “Transformação das paisagens naturais e antrópicas”; e na Proposta Curricular paraibana, temos “Paisagens rurais e urbanas”; 2) e na habilidade (EF08GE03), cujo conteúdo prescrito no documento pessoense é “Características e indicadores da população: faixas etárias (pirâmides etárias), população absoluta e relativa, crescimento vegetativo e movimentos migratórios internos (exôdo rural)”; enquanto que, na BNCC, consta: “Diversidade e dinâmica da população mundial e local”; e na Proposta Curricular paraibana, temos “Diversidade e dinâmica populacional no contexto global”.

Portanto, constatamos que a Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB segue as recomendações definidas pela Base Nacional Comum Curricular e, também, está de acordo com a Proposta Curricular paraibana. Contudo, o documento pessoense acrescenta habilidades e conteúdos que tratam do contexto do município de João Pessoa e do Estado da Paraíba, caracterizando uma abordagem local e regional, como já enfatizava a Geografia Clássica.

Outro ponto que merece atenção é o uso das habilidades comparar, descrever, identificar e relacionar. Do mesmo modo que a BNCC e a Proposta Curricular paraibana, a Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB dialoga com a perspectiva da Geografia Tradicional, na qual a abordagem é dual, descritiva e mnemônica, valorizando, sobremaneira,

os aspectos naturais do espaço geográfico e dialogando, de certa forma, com os fundamentos da Pedagogia Tradicional ou bancária. Pode-se supor que, mesmo não apresentando todos os fundamentos da teoria curricular tradicional tecnicista de Bobbit, a Matriz se articula com esse campo da teoria curricular.

Como observado por Silva e Farias (2024), no currículo complementar de Campina Grande, assim como, no documento pessoense, as habilidades e competências são atingidas de forma mecânica e, em sua maioria, prendem-se a características meramente informativas, técnicas e descritivas, correspondendo ao ensino no sentido de resgatar aprendizagens práticas, próprias do método positivista e da Geografia Tradicional (Silva; Farias, 2024).

Notamos que, nos três documentos oficiais prescritivos (BNCC, Proposta Curricular paraibana e Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB), há um cuidado em iniciar o ensino de Geografia abordando os lugares de vivência dos estudantes, buscando descrever e comparar o espaço vivido. Este destaque fundamenta-se na Geografia Escolar Fenomenológica, “que se expressa nas concepções geográficas da percepção, comportamental e humanista, centra-se no subjetivismo individualizado dos sujeitos em suas relações com o espaço, focalizando o lugar como campo de significados” (Farias, 2020, p. 30). Essa perspectiva impede os estudantes de realizarem uma leitura objetiva, crítica e coletiva dos processos sociais, que estão na origem da produção/reprodução do espaço geográfico, prejudicando a construção da sua consciência de classe, da sua formação e ação políticas (Freitas, 2020).

Reconhecemos que, tanto na Proposta Curricular paraibana quanto na Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB, as normas e orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular estão presentes em sua elaboração, principalmente os princípios do neoliberalismo, que, através das reformas educacionais, vêm contribuir para a formação das crianças e jovens brasileiros, por meio de um sistema de aprendizagem de conhecimentos e competências previamente definidos, promovendo uma educação de acordo com a demanda política econômica da sociedade capitalista, em detrimento de uma educação genuinamente emancipadora e libertadora.

Salientamos, novamente, que o professor e a professora devem buscar desenvolver sua prática pedagógica de forma diversificada, a partir de um planejamento que não fique engessado nos documentos oficiais prescritos (nacional, estadual e municipal); e utilizar mecanismos que possibilitem aos estudantes desenvolverem o senso crítico, perceberem-se atuantes na sociedade. Isso será possível adotando uma relação com a concepção de Geografia Crítica, baseada no materialismo histórico-dialético, ou seja, o ensino de Geografia que valorize o contexto social, econômico, político e cultural dos estudantes no processo de

ensino/aprendizagem, considerando as abordagens e análises nas diversas escalas geográficas.

Assim, a Geografia Crítica Escolar dialoga com as perspectivas da Pedagogia Crítica e das teorias críticas do currículo. Isso acontece quando se procura (de forma dialética), no processo de ensino/aprendizagem, possibilitar a reflexão e a construção da consciência transformadora da realidade entre professor(a) e estudantes, conforme propõe Freire (1987). Nesse sentido, contrapõe-se à educação bancária, através de uma prática curricular que objetiva a educação libertadora do indivíduo e problematizadora das questões humanas, abordando as relações de poder, os conflitos entre as classes sociais e as desigualdades sociais, assim concretizando uma educação emancipadora e libertadora.

Diante desse contexto, como se dá a prática curricular no ensino de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de João Pessoa-PB? Quais os saberes presentes no currículo praticado de Geografia? Há aproximações e distanciamentos entre o currículo prescrito e o currículo praticado de Geografia? A seguir, analisamos os saberes docentes que circulam na prática curricular do professor objeto de estudo desta pesquisa e se existem aproximações e distanciamentos entre o currículo prescrito e a sua prática curricular.

## **5 A PRÁTICA CURRICULAR DO CURRÍCULO PRESCRITO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB**

Para analisar a materialização do currículo prescrito em currículo praticado, é indispensável compreender os saberes docentes que circulam na práxis pedagógica do(a) professor(a) e se existem aproximações e distanciamentos entre a prescrição e a prática curriculares em Geografia. Neste sentido, buscamos realizar a análise da prática curricular a partir do estudo de caso, através da participação voluntária de um professor de Geografia dos Anos Finais da Rede Pública Municipal de João Pessoa-PB.

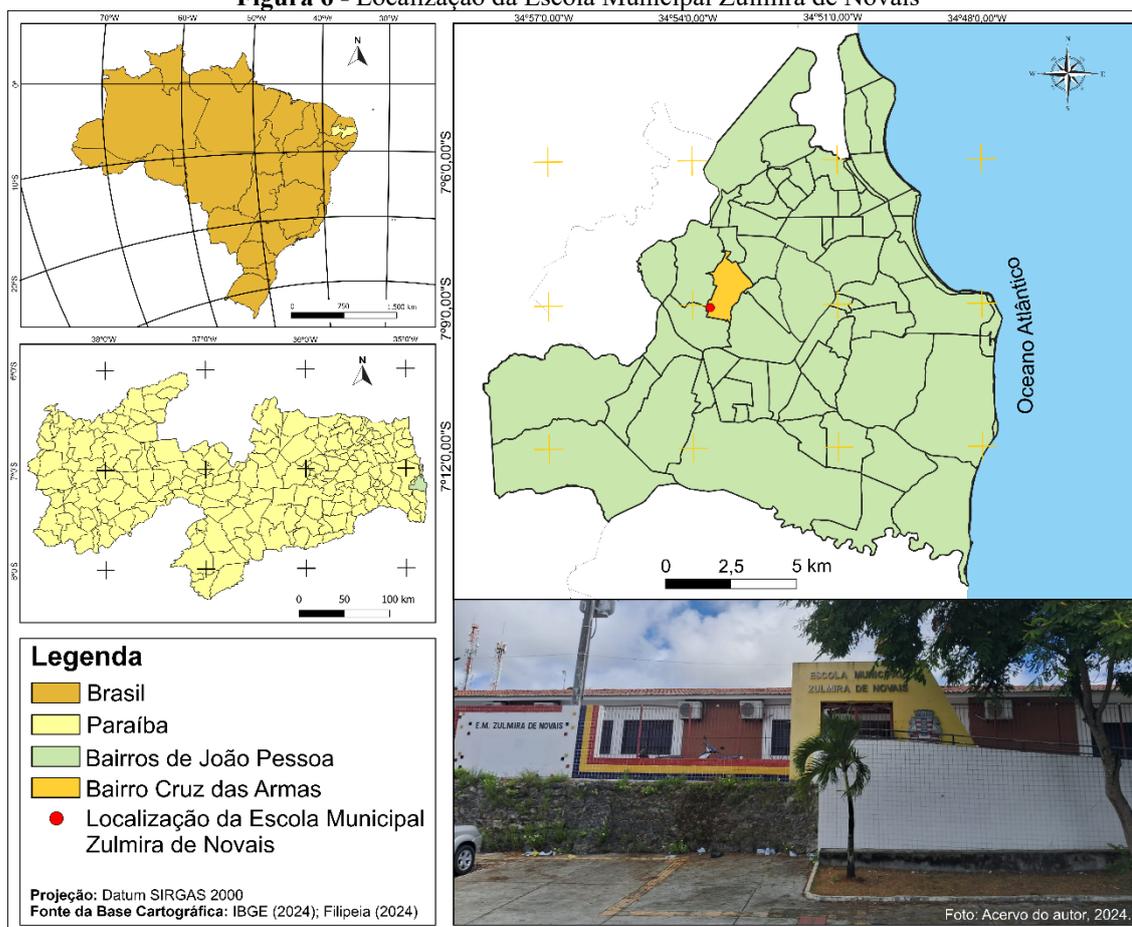
Com essa finalidade, primeiramente, apresentamos a escola campo desta pesquisa para, em seguida, examinar a existência ou não de aproximações e/ou distanciamentos entre o currículo prescrito e o currículo praticado pelo docente de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Na sequência, averiguamos quais são os saberes presentes no fazer pedagógico deste profissional da educação, considerando que, nas escolas, circulam uma cultura escolar específica e que a prática curricular do/da docente de Geografia é atravessada por outros saberes (disciplinares, pedagógicos, experienciais etc.).

Por conseguinte, com base nas prescrições do currículo preliminar pessoense, vamos analisar os planos de aula, as observações das aulas do docente participante, bem como a entrevista realizada com ele, para apreender a relação dos documentos curriculares prescritos com a sua prática curricular. Por fim, propomos uma sugestão de matriz curricular para o ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental que contemple as necessidades dos(as) discentes filhos(as) de trabalhadores(as) que estudam em escolas públicas.

### **5.1 O CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA MUNICIPAL ZULMIRA DE NOVAIS**

O município de João Pessoa possui 833.932 habitantes, segundo os dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2022), contendo um total de 339 escolas de Ensino Fundamental, sendo 57 escolas municipais que ofertam a educação nos Anos Finais do Ensino Fundamental (SEDEC-DTIC, 2024).

Para a efetuação desta pesquisa, selecionamos a Escola Municipal Zulmira de Novais (Figura 6), localizada no bairro popular de Cruz das Armas, que atende a uma média de 800 estudantes, em sua maioria, provenientes de famílias trabalhadoras, principalmente os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) do comércio local e da feira de Oitizeiro, devido a sua localização ser próxima desta feira, a aproximadamente 1 quilômetro de distância.

**Figura 6 - Localização da Escola Municipal Zulmira de Novais**

Fonte: Elaborado por Luiz Gustavo Bizerra de Lima Morais (2025).

A Escola Municipal Zulmira de Novais foi fundada no ano de 1950, sendo chamada de Escola Nove, por meio da doação de terreno pela família Novais. O nome da escola foi em homenagem e reconhecimento a Zulmira Cavalcante de A. Novais, matriarca da família Novais, por suas contribuições à escola e pelos serviços prestados à educação. O espaço educativo supracitado passou por inúmeras reformas, realizadas pela SEDEC, que promoveram o seu crescimento e modernização até chegar à configuração atual.

A última reforma de suas instalações físicas ocorreu entre os anos de 2021 e 2023. Atualmente, a escola, além das 12 salas de aula, possui quadra poliesportiva coberta e uma biblioteca, cujo acervo conta com livros didático-pedagógicos, biografias, literatura afro-brasileira, literatura infantil, literatura infantojuvenil, mapas diversos e mesas para estudos dos estudantes (Figuras 7, 8, 9, 10 e 11).

**Figura 7 - Livros didático-pedagógicos**

Fonte: O autor (2024).

**Figura 8 - Livros de biografias**

Fonte: O autor (2024).

**Figura 9 - Livros afro-brasileiros**

Fonte: O autor (2024).

**Figura 10 - Livros e mapas diversos**

Fonte: O autor (2024).

**Figura 11 - Mesas para estudo**

Fonte: O autor (2024).

A escola possui uma sala Google, que é equipada com equipamentos eletrônicos e ferramentas digitais, como: tela interativa (projektor *touchscreen*), *Chromebooks* em quantidade

para atender a uma turma, SmartTV e mobília ajustável para formação de grupos (Figuras 12, 13 e 14).

**Figura 12 - Sala Google**



Fonte: O autor (2024).

**Figura 13 - Sala Google**



Fonte: O autor (2024).

**Figura 14 - Sala Google**



Fonte: O autor (2024).

Os estudantes que frequentam a escola são filhos(as) da classe trabalhadora. A escola conta com um total de 40 professores em seu quadro docente, sendo 3 de Geografia. Destes, um professor compôs o universo do estudo de caso da nossa pesquisa. Foi através da prática curricular em Geografia desse professor nos Anos Finais do Ensino Fundamental que pesquisamos as aproximações e os distanciamentos entre o que se propõe oficialmente e que se efetiva na realização do currículo em sala de aula.

## 5.2 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO PRATICADO DE GEOGRAFIA DO PROFESSOR PARTICIPANTE

Em virtude da questão central desta pesquisa, buscamos, através da análise dos documentos curriculares (BNCC, Proposta Curricular Paraibana e Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB), dos planos de aula, dos registros das aulas observadas e da entrevista realizada com o Professor participante, relacionar tais documentos e a sua práxis para

compreender como o currículo prescrito é praticado nas aulas de Geografia.

Assim é necessário “analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar” (Alves, 2001, p. 3). Dessa maneira, fica evidente a importância de considerar o contexto da comunidade escolar para a prática pedagógica curricular, assim como para a realização das análises presentes neste trabalho junto ao referido professor.

Para analisar as aproximações e distâncias entre a Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB e a sua efetivação na prática do professor que compôs o universo desta pesquisa, iniciamos com a sua concepção acerca do que é o artefato histórico-cultural curricular. Para isso, lançamos a seguinte questão: o que é o currículo de Geografia? Para o entrevistado:

Currículo é um conjunto de ações, de atividades, de parâmetros, isso falando no ensino, na escola, no sistema de educação, que permeia o ensino para uma determinada série, para um determinado segmento. Definir o currículo de Geografia, especificamente, é um currículo dinâmico, lúdico, por sua natureza, desde o princípio, onde o professor está diante de uma dicotomia clássica, antiga, de uma Geografia Humana, de aspectos humanos, socioeconômicos, socioespaciais, para uma Geografia Física, no entendimento de fenômenos da natureza e sempre da Geografia. É a relação dessa natureza, dessas paisagens, com a ação humana. Então, o currículo de Geografia é você conseguir relocar, ajustar esses conteúdos, essa dimensão, dando capacidade para o professor cumprir o básico mínimo disso. **E de um currículo também que tem que ser maleável e flexível, porque a todo momento existem situações que você vai ter que quebrar aquilo que você propôs e fazer uma nova proposta a cada momento.** Assim, eu entendo o currículo de Geografia (Professor participante, 2024, grifo nosso).

Neste sentido, sua concepção de currículo é a de organização de ações, objetivos, atividades, metodologias e avaliação a serem desenvolvidos no fazer pedagógico, aproximando-o da concepção tradicional curricular, perspectiva que tem estreita vinculação com a dos documentos oficiais analisados em partes anteriores deste estudo. Por outro lado, ele enfatiza a flexibilização na sua prática da prescrição curricular para superar a dicotomia entre a Geografia Humana e a Geografia Física, presente no currículo preliminar de João Pessoa-PB, além de situações inusitadas que possam ocorrer durante as aulas, demonstrando que seus saberes da experiência docente são utilizados na sua prática curricular.

Na sua fala, também percebemos que ele procura aproximar os conteúdos prescritos com o cotidiano dos estudantes. Sobre esse fato, a ser questionado sobre qual é o objetivo da Geografia no Ensino Fundamental, a sua resposta foi a seguinte:

Relação forte com o conhecimento e com o nosso cotidiano, por exemplo, no sexto ano, nós temos que apresentar para eles os conhecimentos básicos da Geografia, que têm um viés muito da Geografia Física, natural, das categorias da Geografia. Quais são os recursos que tem na natureza, que ele pode usufruir desse recurso, a gente já entende qual o papel que a Geografia vai ter. E imaginando até o nono ano, quando, por exemplo, ele vai estar em uma escala mundial, ele vai estar falando de globalização, ele vai estar entendendo sistemas econômicos. Então, a meu ver como professor, **o objetivo da Geografia é associar essa carga de conteúdos, que é grande experiência, que é um grande desafio, àquilo que é cotidiano. Isso para se aproximar do aluno e para tornar interessante a aula** (Professor participante, 2024, grifo nosso).

Assim, o Professor participante, na sua prática curricular, procura estabelecer a relação entre conhecimento oficial e o cotidiano dos alunos no ensino de Geografia, em conformidade com o que pensa Vesentini (1987):

[...] o conhecimento acadêmico (ou científico) deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio. [...] não se trata nem de partir do nada e nem de simplesmente aplicar no ensino o saber científico; deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno – daí o professor não ser um mero reproduzidor, mas um criador (Vesentini, 1987, p. 78).

Neste ponto, percebemos que, em sua prática pedagógica, a reconstrução curricular se faz presente no momento em que reconhece a necessidade de considerar o cotidiano dos estudantes nas aulas de Geografia, ou seja, incluir os saberes discentes em sua prática curricular. Isso pode ser percebido também quando ele afirma que “o currículo tem que ser ajustado, o professor tem que ter o cuidado de que ele consiga fazer as abordagens mais incisivas, ao seu alunado, para aquela turma específica”. Em outras palavras, sua prática curricular também leva em conta as séries, as faixas etárias dos seus estudantes. Desse modo, percebe-se a incorporação de saberes que não estão na prescrição oficial municipal, que é uma tradução literal da BNCC, a qual orienta um ensino homogêneo para todo o território nacional, voltado para atender a demanda do modo de produção capitalista, como já dito anteriormente neste estudo.

Vale destacar, assim como Sacristán (2017, p. 178), que a “mediação do professor no currículo é complexa, não podemos vê-la como uma mera operação de mutilar ou acrescentar”. Essa escolha dos caminhos que o(a) docente escolhe para vivenciar a sua prática curricular revela “que utiliza o conhecimento e sua autonomia para propor soluções originais frente a cada situação educativa” (Sacristán, 2017, p. 178).

Em relação aos conceitos da Geografia, parte importante do seu ensino, Cavalcanti (2010) pontua que esse campo do saber (como ciência e como disciplina escolar) desenvolveu uma linguagem e um corpo conceitual, constituindo uma linguagem geográfica. Linguagem esta que está permeada por conceitos considerados requisitos para a análise dos fenômenos na

perspectiva geográfica, corroborando Corrêa (2000), que diz:

Como toda ciência, a geografia possui alguns conceitos-chave, capazes de sintetizar a sua objetivação, isto é, o ângulo específico com que a sociedade é analisada, ângulo que confere à geografia a sua identidade e a sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais. Como ciência social, a geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chave, que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território (Corrêa, 2000, p. 16).

Partindo desse pressuposto, para o Professor participante, “a Geografia é uma ciência que tem uma visão de mundo e eles [estudantes] estão inseridos no mundo, ou seja, é levar os conceitos para o dia a dia dos alunos e levar da melhor forma”. Nesse sentido, a sua ideia transgride a concepção do trato conceitual da Matriz Curricular Preliminar pessoense, que segue o que propõe a BNCC, estabelecendo o desenvolvimento do pensamento espacial, através do raciocínio geográfico, para o estudante por meio de seis conceitos-chave: espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem, sem defini-los e sem tomá-los como mediadores do pensamento geográfico. Nessa senda, a abordagem utilizada pelo Professor participante valoriza a interconexão entre os conceitos-chave da Geografia e os conceitos cotidianos de seus estudantes.

Ademais, o Professor participante reconhece que as concepções educativas das propostas oficiais antes analisadas possuem um viés assentado nas teorias tradicionais tecnicistas do currículo, com isso dificultando as ações emancipatórias pautadas na Geografia Crítica e nas Pedagogias Libertadora e Histórico-Crítica. Em suas palavras, “eu, infelizmente, reconheço que nós estamos mais para a coisa tecnicista, cumprir conteúdos, do que para aquilo que leva os alunos a um estado de estar emancipados”. No seu ponto de vista, a Geografia “é uma ciência extremamente positivista, até na linha humana. Isso vem da universidade”. E conclui afirmando que:

A escola reproduz isso, porque é sistêmico, tem que cumprir o plano, tem que cumprir a BNCC, mas vem também da Universidade, porque o acadêmico vem de lá assim. Então, ser emancipatório é um grande desafio, viu, na Geografia, tanto na escola como na questão do próprio curso da formação acadêmica.

Como enfrentamento aos desafios para a realização de uma educação e, principalmente, para um ensino de Geografia com perspectivas emancipadoras, o Professor participante, ao ser perguntado, se o ensino de Geografia promove uma educação emancipatória, assim respondeu:

A BNCC, ela não abre para esse espaço não, se você olhar. São conteúdos estáticos, com um perfil muito tecnicista até quando você vê que não tem ali. Então, aí é a hora do professor recriar. E a melhor ferramenta é na hora das estratégias, da metodologia

e da forma que ele vai aplicar as atividades. Eu acho que é o melhor caminho para que ele consiga que esses alunos tenham suas opiniões próprias, tenham sua visão de mundo. E vejam que eles fazem parte da sociedade porque eles podem somar e contribuir.

Sendo assim, o Professor participante destaca a necessidade de intervir nas prescrições oficiais, haja vista que a Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa, assim como a BNCC, na qual a Matriz se inspira, de certa forma, engessa o fazer pedagógico dos docentes, fazendo com que cada professor e professora pense em estratégias para superar tais desafios.

Dessa forma, o planejamento é um instrumento essencial para os professores e as professoras pensarem e prepararem as suas aulas, utilizando estratégias, metodologias e atividades que promovam o encontro das questões geográficas cotidianas dos estudantes com os saberes oficiais listados no currículo. Isso corrobora o que ressalta Sacristán (2017, p. 187), ao afirmar que “é o determinante mais decisivo do que se ensina nas aulas, é evidente o poder de transformador reflexivo que o professor tem nesse momento do planejamento de ensino”.

A seguir, considerando que, nas escolas, circulam uma cultura escolar específica e que a prática curricular do(a) docente de Geografia é atravessada por outros saberes (disciplinares, pedagógicos, experienciais etc.) abordamos quais são os saberes presentes no fazer pedagógico do Professor participante desta pesquisa que subvertem a prescrição curricular oficial. Para isso, continuamos analisando a entrevista realizada com ele, fazemos a análise do seu plano de aula e trazemos subsídios da nossa observação da sua prática pedagógica.

### 5.3 SABERES DOCENTES PRESENTES NO CURRÍCULO PRATICADO DE GEOGRAFIA DO PROFESSOR PARTICIPANTE

Como já analisado na segunda parte deste trabalho, as prescrições oficiais (BNCC, Proposta Curricular paraibana e Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB) apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento (conteúdos), as competências e as habilidades como requisitos para a construção do raciocínio geográfico. No entanto, no exercício do ofício docente, há outros elementos e fatores envolvidos, entre os quais, o contexto da comunidade escolar, os conhecimentos apresentados por Shulman (2005) como necessários à docência, e os saberes docentes, cujas teorizações se seguem nesta parte do estudo.

Para analisar os saberes docentes que circulam na prática curricular do Professor participante deste estudo, partimos das teorias apresentadas por Lee Stuart Shulman, Clermont Gauthier e colaboradores, Maurice Tardif e Paulo Freire. Lopes (2010, p. 58) pontua que, apesar de terem sido organizadas em contextos diferentes e serem orientadas por metodologias

distintas, além de comportarem diferentes categorias para expressar esses saberes, os três primeiros autores têm em comum:

A concepção dos professores como mobilizadores e produtores de conhecimentos profissionais no âmbito de sua prática; o reconhecimento da originalidade desses conhecimentos; o reconhecimento de que esse tipo de saber (o saber que emerge da prática profissional) é o menos desenvolvido ou codificado quando comparado aos demais; a ideia de que a formalização/reconhecimento desse tipo de saber é condição *sine qua non* para o processo de profissionalização e o exercício da profissionalidade docente; a preferência pela realização de pesquisas que têm como *locus* a sala de aula ou junto ao trabalho do professor, ou seja, o trabalho docente na sala de aula, incluindo tudo o que precede ou que é posterior à ação do professor na sala de aula, tais como o planejamento e a avaliação do ensino (Lopes, 2010, p. 58).

Para Lee Stuart Shulman, o importante é compreender, a partir dos conhecimentos de base necessários à docência, citados anteriormente, “a forma como os professores transformam em ensino os conteúdos específicos que dominam” (Lopes, 2010, p. 59), ou seja, entender “la manera en que determinados tipos de conocimientos de la materia y estrategias didácticas interactuaban en la mente de los profesores” (Shulman, 2005, p. 7)<sup>33</sup>. Assim, Lopes (2010) pontua que, para Shulman (2005):

[...] não é possível separar o que se ensina – a matéria ou o conteúdo – de como ensinar – o aspecto metodológico. Nessa perspectiva, embora o *corpus* de conhecimento que deve possuir, seja constituído de saberes mais gerais e comuns aos professores de diversas áreas do conhecimento, existem particularidades que só podem ser bem compreendidas “do lado de dentro” de cada disciplina. Ou seja, uma das qualidades do bom professor, ou a primeira base intelectual de um profissional do ensino (Sacristán, 2000), é o domínio consistente da estrutura substantiva e sintática da matéria que ensina. Trata-se de compreender os conteúdos da disciplina que ministra sob a perspectiva epistemológica (Monteiro, 2003) (Lopes, 2010, p. 60).

Nas palavras de Shulman (2005), o professor:

Debe comprender las estructuras de la materia enseñada, los principios de la organización conceptual, como también los principios de indagación que ayudan a responder dos tipos de preguntas en cada ámbito: ¿cuáles son, en este ámbito del saber, las ideas y las destrezas importantes? y ¿de qué manera quienes generan conocimientos en esta área incorporan las nuevas ideas y descartan las defectuosas? Esto es, ¿cuáles son las reglas y los procedimientos de un buen saber académico y de la investigación? (Shulman, 2005, p. 12)<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> “A maneira como certos tipos de conhecimento de disciplinas e estratégias de ensino interagem nas mentes dos professores” (Tradução do autor).

<sup>34</sup> Deve entender as estruturas do assunto ensinado, os princípios de organização conceitual, bem como os princípios de investigação que ajudam a responder a dois tipos de perguntas em cada área: quais são as ideias e habilidades importantes nesta área do conhecimento? E como aqueles que geram conhecimento nessa área incorporam novas ideias e descartam as defeituosas? Ou seja, quais são as regras e os procedimentos do bom conhecimento acadêmico e da pesquisa? (Tradução do autor).

Para o autor citado acima, a categoria de conhecimento que se destaca é o conhecimento pedagógico do conteúdo porque:

Identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza (Shulman, 2005, p. 11)<sup>35</sup>.

Sacristán (2017) corrobora Shulman (2005) em relação ao fato de que o profissional do ensino deve ter o domínio da área ou disciplina em que desenvolve sua atividade, mas chama a atenção para que não seja apenas “um domínio indiscriminado, fruto da acumulação de estudos, pesquisas e perspectivas diversas e, sim, acerca das bases desse conteúdo, sua estrutura substantiva e sintática, sua significação educativa, sua dimensão social e histórica” (Sacristán, 2017, p. 184). Para Clermont Gauthier e seus colaboradores (2013), em relação aos saberes docentes, há três categorias para o repertório de conhecimentos do ensino, as quais são: “ofício sem saberes”, “saberes sem ofício” e “ofícios feito de saberes”.

Para Gauthier *et al.* (2013), o ensino é um ofício universal e suas origens remontam à Grécia Antiga, tendo um papel fundamental para as sociedades contemporâneas. Mesmo assim, ao longo da história, os autores ressaltam que, “ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 20). Neste viés, para a prática pedagógica como “ofício sem saberes” basta conhecer o conteúdo da disciplina ou de sua área de atuação, ou seja, “nessa perspectiva, o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 20), centrada em ideias preconcebidas, como ter conhecimento de conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir sua intuição, ter experiência e ter cultura.

Por outro lado, a categoria “saberes sem ofício” tem a tendência de formalizar o ensino, reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade. Conforme os autores, “se tínhamos, no primeiro caso, um ofício sem saberes pedagógicos específicos, no segundo, reduzimo-lo a saberes que provocam o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 25).

---

<sup>35</sup> Identifica os distintos corpos de conhecimento para o ensino. Representa a mistura de conteúdo e ensino, que leva à compreensão de como certos tópicos e problemas são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos alunos e apresentados para o ensino (Tradução do autor).

Assim, ambas as teorias são ineficazes ao ensino, pois, de um lado, bloqueiam a constituição de um saber pedagógico; de outro, a versão científica e reducionista dos saberes nega a complexidade real do ensino e impede o surgimento de um saber profissional (Gauthier *et al.*, 2013, p. 27).

Para superar tais desafios, os autores afirmam ser necessário levar em conta “o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 28). Dessa forma, os autores apresentam outra visão de ensino – os ofícios feitos de saberes, nos quais vários saberes são mobilizados pelo professor e, conseqüentemente, se forma uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino (Gauthier *et al.*, 2013, p. 28).

Lopes (2010) pontua os seis saberes necessários ao ensino apresentados por Gauthier *et al.* (2013) para professores(as). São eles:

1º) Saberes disciplinares: referentes à matéria a ser ensinada; 2º) Saberes curriculares: referentes aos programas de ensino; 3º) Saberes das ciências da educação: referentes a um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; 4º) Saberes da tradição pedagógica: referentes ao saber dar aulas; 5º) Saberes experienciais: referentes à jurisprudência particular, adquirida no exercício do trabalho; 6º) Saberes da ação pedagógica: referentes ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula (Lopes, 2010, p. 68).

Percebemos aproximações com os conhecimentos propostos por Shulman (2005), porém há uma diferença no sentido de que este autor dá ênfase ao conteúdo a ser ensinado, enquanto Gauthier *et al.* (2013) objetivam, “de modo mais preciso, tentar revelar este tipo específico de saber presente no reservatório geral de conhecimentos do professor: o saber da ação pedagógica” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 35).

Para Tardif (2006, p. 16), “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são, também, ao mesmo tempo, os saberes dele”. Diante desse contexto, o autor procura situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, para isso, baseia-se em fios condutores, tais como: saber e trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber, a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber e saberes e formação de professores, como já mencionados anteriormente.

Tardif também afirma que a relação de professores e professoras com os saberes não se restringe a uma função de transmissão de conhecimentos constituídos além do seu ofício, mas,

em suas práticas pedagógicas, integram diversos saberes, com os quais mantêm diferentes relações. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2006, p. 36). Desse modo, Tardif (2006) relaciona quatro saberes profissionais dos professores e professoras. São eles:

1º) Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação);

2º) Saberes disciplinares: correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos;

3º) Saberes curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar;

4º) Saberes experienciais: são saberes específicos oriundos do exercício de suas funções e na prática de sua profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio (Tardif, 2006, p. 36-39).

O autor enfatiza que os saberes das disciplinas e os saberes curriculares não são definidos ou elaborados por professores e professoras, pois, em suas palavras:

[...] o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, nem indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente, através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (Tardif, 2006, p. 40).

Este ponto tem uma relação direta com os saberes presentes nas prescrições curriculares oficiais, haja vista que, na maioria das vezes, o corpo docente das redes de ensino não participa de sua formulação, organização e construção.

Por outro lado, temos os saberes experienciais, que são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (Tardif, 2006, p. 48), ou seja, são saberes práticos e próprios dos professores e das professoras, formados num contexto de múltiplas interações culturais, econômicas, políticas e sociais, que se integram à prática

pedagógica. Dessa forma, “eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (Tardif, 2006, p. 49). Sobre esses saberes, o autor acrescenta que:

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (Tardif, 2006, p. 54).

Tardif (2006) pontua ainda, de forma geral, três concepções para definir o saber docente, sendo:

1ª) O sujeito, a representação: a certeza subjetiva específica ao saber que pode assumir duas formas fundamentais: a) a forma de uma intuição intelectual, através da qual uma verdade é imediatamente identificada e captada; b) a forma de uma representação intelectual resultante de uma cadeia de raciocínios ou de uma indução; 2ª) O juízo, o discurso assertórico: pode-se chamar de saber o juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa. O juízo é, portanto, por assim dizer, o “lugar” do saber; 3ª) O argumento, a discussão: pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação (Tardif, 2006, p. 193-196).

Nessa perspectiva, a argumentação é “o “lugar” do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro” (Tardif, 2006, p. 196). A partir deste pressuposto, fica evidente a afirmação de que os professores e as professoras são produtores de saberes presentes nas práticas pedagógicas. Por assim ser, “as transformações no campo educativo não podem se efetivar sem a participação deles” (Lopes, 2010, p. 71).

Paulo Freire sempre defendeu uma prática educativa em favor da autonomia do ser como enfrentamento “à ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal” (Freire, 2009, p. 19). Para isso, o mesmo autor considerou indispensável um conjunto de saberes à prática docente baseada na perspectiva da pedagogia libertadora. Tais saberes foram apresentados no livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2009), os quais agrupamos em três divisões:

1ª) “Não há docência sem discência”: as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Nesta articulação pedagógica, temos os seguintes saberes: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo

e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural;

2ª) “Ensinar não é transferir conhecimento”: é sim criar possibilidades para a sua própria produção ou construção. Quando entro em uma sala de aula, devo estar um ser aberto a indagações, curiosidades, perguntas dos alunos e suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. Nesta divisão, os saberes são: consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e curiosidade;

3ª) “Ensinar é uma especificidade humana”: é a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. Nesta categorização, temos os saberes: segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, atitude de saber escutar, reconhecimento de que a educação é ideológica, disponibilidade para dialogar e querer bem aos educandos.

Assim, temos um cabedal de saberes que contribuem para uma proposta educacional libertadora numa concepção humanista crítica, através da ação de uma educação problematizadora da realidade do estudante, por meio do diálogo, valorizando a importância dos sujeitos do processo ensino/aprendizagem, como preconizava Paulo Freire.

Ademais, vale ressaltar a discussão referente à dicotomia entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos pedagógicos, além dos conhecimentos escolares, dos quais o corpo docente se apropria com a sua prática profissional. Neste ponto, Yves Chevallard (1991) emprega o termo “transposição didática” para estabelecer os saberes disciplinares que a escola veicula. Para o autor, o conhecimento é produzido fora da escola, por isso, faz-se necessária a mediação, através da “*noosphère*”, esfera de agentes sociais externos da unidade escolar. “Essa perspectiva possibilita explicar a necessidade de estabelecer a relação entre saber erudito ou científico e saber ensinado” (Bittencourt, 2003, p. 24), ou seja, as universidades são as instituições produtoras de conhecimento; e as escolas, com os professores, utilizam a didática para simplificar esses conhecimentos e reproduzi-los para os estudantes, através da “transposição didática”, estabelecendo uma hierarquia entre a ciência acadêmica e a disciplina escolar.

Um dos críticos de Chevallard é André Chervel. Segundo Bittencourt (2003, p. 25), “os pontos centrais de sua proposição residem na concepção das disciplinas escolares como entidades epistemológicas relativamente autônomas e desloca o acento das decisões, das influências e de legitimações exteriores em direção à escola, inserindo o saber por ela produzido no interior de uma cultura escolar”. Na verdade, a escola produz um conhecimento escolar que não é acadêmico, mesmo quando ela busca atender as demandas/finalidades políticas do mercado e dos interesses das classes dominantes.

Dessa maneira, os conhecimentos produzidos em vários lugares, inclusive, nas escolas, são ressignificados pela própria escola, tornando-se conhecimento escolar. Desse modo, nos ambientes pedagógicos, essa produção de saberes se efetiva por intermédio dos sujeitos da comunidade escolar e das relações que se efetivam entre eles no interior desses ambientes. Assim, para Chervel (1990), o sistema escolar:

É detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui, é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato, ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem, por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (Chervel, 1990, p. 184).

Para Lestegás (2002), o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar apresentam finalidades distintas, pois:

Saberes científicos y saberes enseñados responden a finalidades diferentes: mientras que los primeros persiguen su reconocimiento como «verdaderos», los contenidos escolares tratan simplemente de ser útiles para la formación de personas que, en principio, no van a ser especialistas ni productores de nuevos conocimientos en las disciplinas correspondientes. Además, los saberes científicos se alimentan de los problemas a los que la ciencia debe tratar de dar respuesta, de manera que el saber se constituye a medida que se va produciendo; en cambio, el conocimiento escolar se organiza en torno a resultados, dado que va dirigido a unos determinados alumnos en función de un aprendizaje que deben realizar (Lestegás, 2002, p. 174)<sup>36</sup>.

Esse debate acadêmico em torno dos conhecimentos na formação de professores para o exercício da docência é antigo, como ressalta Lopes (2010):

---

<sup>36</sup> O conhecimento científico e o conhecimento ensinado respondem a finalidades diferentes: enquanto os primeiros buscam o reconhecimento como “verdadeiros”, os conteúdos escolares simplesmente buscam ser úteis para a formação de pessoas que, em princípio, não serão especialistas ou produtores de novos conhecimentos nas disciplinas correspondentes. Além disso, o conhecimento científico é nutrido pelos problemas a que a ciência deve tentar responder, de modo que o conhecimento se constitui à medida que é produzido. Por outro lado, o conhecimento escolar é organizado em torno de resultados, pois é direcionado a determinados alunos em função da aprendizagem que devem alcançar (Tradução do autor).

Historicamente, tem sido marcado por movimentos pendulares, ou seja, a ênfase na formação ora foi ou é colocada nos conhecimentos da ciência de referência, ora nos conhecimentos das ciências da educação (Candau, 1999b; Roldão, 2007). Embora o foco tenha mudado de direção, em função de diferentes espaços e tempos de formação e teorias educacionais, continua-se a descrever o percurso na mesma bitola. Conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos são desenvolvidos separadamente, sem a devida integração (Lopes, 2010, p. 77).

Essa separação precisa ser superada e, para além disso, é necessário se considerar que estes são dois dos conhecimentos que permeiam a prática docente do professor, como já enfatizamos a partir dos estudos dos autores anteriormente citados. No caso do ensino de Geografia, não é diferente, como relata Cavalcanti (2010, p. 21):

Quanto aos aspectos pedagógico-didáticos das propostas de ensino de Geografia, persiste a crença, explícita ou não, de que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo da matéria enfocado criticamente. Ou seja, para que o ensino de Geografia contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos, bastaria que o professor se preocupasse em trabalhar em sala de aula com conteúdos críticos, baseados em determinados fundamentos metodológicos dessa ciência.

Para a autora citada acima, a finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens é:

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; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. A participação de crianças e jovens na vida adulta, seja no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política explícita, certamente será de melhor qualidade se estes conseguirem pensar sobre seu espaço de forma mais abrangente e crítica (Cavalcanti, 2010, p. 24).

Neste sentido, para Lestegás (2002), a Geografia Escolar não é uma simples tradução de uma Geografia científica e sim:

[...] una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que le son propias, es una de las condiciones básicas que pueden posibilitar una didáctica renovada de la geografía al servicio de la problematización del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, funcionales y, en suma, útiles por parte de los alumnos (Lestegás, 2002, p. 184)<sup>37</sup>.

Esses argumentos postos fundamentam a ideia segundo a qual o currículo prescrito é uma construção externa às escolas, feito por especialistas distantes delas, imposto como forma

---

<sup>37</sup> [...] uma criação particular e original da escola que responde a fins sociais que lhe são específicos, é uma das condições básicas que podem torná-lo possível. Um ensino renovado da Geografia ao serviço da problematização do conhecimento e da construção de uma aprendizagem significativa, funcional e, em suma, útil por parte dos alunos (Tradução do autor).

consensual de saber hegemônico, que reflete os jogos de poder na sociedade, entre outros fatores, mas a sua prática incorpora vários saberes que escapam do controle dos seus prescritores. Assim, há existência dos saberes distintos dos conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, que são os conhecimentos escolares.

Porém ressaltamos, também, a frutífera e necessária junção, transformação e adaptação desses conhecimentos e saberes, tanto no âmbito escolar quanto no acadêmico, pois só assim se dá, de fato, a concretização do processo de diálogo e de trocas que fertilizam o ensino/aprendizagem, bem como a contribuição para o avanço das pesquisas educacionais, inclusive as relativas ao ensino de Geografia.

Tomando os pressupostos teórico-metodológicos até aqui discutidos, abordamos agora os saberes presentes no fazer pedagógico do Professor participante deste estudo. Para isso, continuamos a analisar a entrevista realizada com ele; na sequência, fazemos a análise do seu plano de aula; e, por fim, trazemos subsídios das observações da sua prática pedagógica, as quais foram feitas em quatro ocasiões no ano letivo de 2024.

Por meio da entrevista, verificamos, no posicionamento do Professor participante, a sua disponibilidade para alcançar seus objetivos e superar as dificuldades inerentes ao processo ensino/aprendizagem nas escolas públicas. Para ele, ao ser indagado sobre como desenvolve o trabalho com os conteúdos prescritos, articulados com os saberes experienciais dos estudantes, respondeu que “o grande desafio da prática é associar a carga de conteúdos e a experiência com o cotidiano. Isso para se aproximar do aluno e para tornar interessante a aula” (Professor participante, 2024). Pelo relato da sua atuação, adota uma perspectiva baseada nas teorias de Maurice Tardif, pois busca adaptar os conteúdos ao cotidiano dos estudantes. Para isso, faz uso de sua experiência profissional, com 20 anos de docência na Educação Básica. Neste ponto, o Professor participante integra os saberes disciplinares aos saberes experienciais, não se prendendo apenas aos saberes curriculares. Isso evidencia que o currículo prescrito ganha outro contorno na sua atuação pedagógica.

Também verificamos a tentativa de utilizar os saberes acadêmicos em suas aulas. Ao ser questionado sobre a utilização de geógrafos acadêmicos em sua prática, ressaltou que “a linguagem acadêmica é diferente da linguagem curricular da escola, mas não é proibido e não é impossível” (Professor participante, 2024). Neste caso, o docente citou que procura trabalhar em suas aulas com autores acadêmicos, como Milton Santos, Yves Lacoste, José William Vesentini, Antonio Carlos Robert Moraes, entre outros. E ressaltou: “Faço a minha adaptação, o meu olhar, para aquela turma com que eu vou trabalhar”.

A utilização dos geógrafos acadêmicos acima citados se dá por meio de pequenas citações dos autores que abordam e/ou conceituam o tema trabalhado na aula, podendo ser o ponto de partida para as reflexões ou um complemento do assunto, além de apresentar à turma como esses autores contribuíram e contribuem para o desenvolvimento da Geografia, inclusive que foram estudados em sua formação acadêmica.

Sobre os planos de aula (Apêndice A)<sup>38</sup>, o Professor participante apresenta os objetos de conhecimento, as habilidades correspondentes às prescrições curriculares oficiais, as estratégias e os recursos necessários para a realização da aula, conforme as prescrições da Base Nacional Comum Curricular, transplantadas para o Currículo Preliminar de João Pessoa. No caso do plano para o 9º ano, o tema da aula foi “Japão: aspectos geo-históricos, territoriais e culturais”, tendo como objetos de conhecimento: as manifestações culturais na formação populacional; a integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização; e os intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania. As habilidades (BNCC) desenvolvidas na aula foram:

- a) (EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças;
- b) (EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização;
- c) (EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania; e
- d) (EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.

Como estratégia para contextualizar os temas da aula, despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes e buscar um aprendizado mais envolvente, interativo e significativo, foi escolhida a exibição do filme *O Último Samurai* (Warner Bros. Pictures, 2003), dirigido por Edward Zwick, com a posterior realização de atividade (Apêndice B), relacionada ao filme e às características físico-naturais, econômicas e populacionais do Japão.

---

<sup>38</sup> No documento plano de aula, optamos por omitir, com uma tarja branca, o nome do Professor participante para manter a sua identidade preservada.

O uso de recurso audiovisual como linguagem (filme) para desenvolver as discussões do tema da aula revela a sua capacidade de mediar o seu trabalho com outros recursos, que não estão previstos nos documentos curriculares prescritos. Isso revela a sua capacidade de recriar a metodologia de ensino para além daquelas postas no currículo oficial, denotando a utilização de conhecimentos experienciais na sua prática pedagógica.

Entretanto, as questões colocadas na atividade (Apêndice B) sobre o filme focam em dados descritivos dos aspectos da Geografia Física (vegetação e clima) e nomes das principais ilhas, cidades mais populosas e capital, o que revela a perspectiva tradicional da abordagem pedagógica da Geografia na sua prática. Tal abordagem, como revelada na análise dos documentos curriculares oficiais atuais neste estudo, é coerente com a habilidade da descrição, que é uma das predominantes na BNCC e que foi transplantada para o Currículo Preliminar de João Pessoa. Essa perspectiva continua no estudo do âmbito econômico japonês, cujos temas foram a moeda, o Produto Interno Bruto, o Índice de Desenvolvimento Humano e a expectativa de vida da população japonesa. Nas atividades propostas, não há um questionamento e/ou análise de correlação entre as informações que permitam aos estudantes a reflexão sobre as temáticas abordadas.

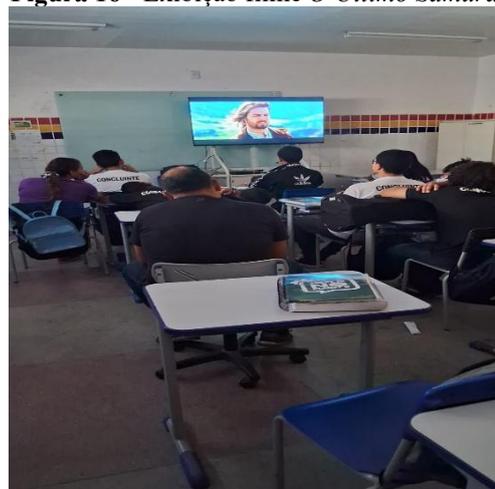
No entanto, durante as observações da execução do plano de aula no 9º ano, a postura do Professor participante foi abordar a temática da aula através de um diálogo com a turma, ouvindo os estudantes e levantando problematizações no intuito de despertar o interesse de cada discente para as discussões referentes ao assunto tratado. Explicou, também, sobre o contexto do filme *O Último Samurai* (Warner Bros. Pictures, 2003), que foi exibido (Figuras 15 e 16); bem como a importância do estudo sobre o Japão daquele momento histórico. Em seguida, sugeriu aos alunos que comparassem o contexto do filme com a atualidade e analisassem as mudanças relativas ao contexto da obra e ao atual daquele país. Por fim, explicou a atividade que teriam de realizar ao final do filme.

**Figura 15** - Exibição filme *O Último Samurai*



Fonte: O autor (2024).

**Figura 16** - Exibição filme *O Último Samurai*



Fonte: O autor (2024).

Após a exibição do filme, os estudantes receberam as atividades, e o Professor participante foi auxiliando e tirando as dúvidas, sempre incentivando e provocando a turma para buscar as respostas e inserir o seu ponto de vista na discussão do tema da aula.

Para o 8º ano, o plano de aula também seguiu as prescrições da Base Nacional Comum Curricular, e o tema da aula foi “A população negra no Brasil: preconceito, racismo e intolerância”, estabelecendo como objeto de conhecimento a diversidade e dinâmica da população mundial e local. A habilidade da (BNCC) elencada para ser desenvolvida foi (EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.

A estratégia da aula foi trabalhar em grupos para realizar uma leitura de um folheto<sup>39</sup> (Apêndice C), distribuído pelo Professor participante, o qual continha conceitos sobre os termos: discriminação racial, injúria racial, racismo, quando ocorre o racismo, como denunciar, e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. O referido docente propôs aos grupos a realização de uma pesquisa, como atividade de casa, sobre o tema para discussão na aula subsequente. A pesquisa solicitada levantou os seguintes tópicos: 1) Relato do estudante se sofreu algum tipo de preconceito; e 2) Pesquisa, junto aos seus familiares, se havia a etnia negra e ascendência negra na família.

Percebemos, na execução do plano de aula para o 8º ano, que o Professor participante valorizou os saberes prévios dos estudantes, possibilitando, inicialmente, a troca de saberes, opiniões e dúvidas dentro de cada grupo. Para iniciar o diálogo, apresentou quem foi Nelson

<sup>39</sup> O Professor participante adquiriu o folheto utilizado em aula na Seção de Direitos Humanos, Projetos Integradores e Projetos de Vida – SEDEC/JP.

Mandela, utilizando slides, ouvindo os estudantes e realizando questionamentos, com o objetivo de perceber os saberes prévios dos alunos acerca desse líder político sul-africano e do assunto geral ministrado na aula. A estratégia do docente também visou despertar o interesse de cada discente sobre as discussões referentes à temática (Figuras 17 e 18).

**Figura 17** - Diálogo com a turma



Fonte: O autor (2024).

**Figura 18** - Diálogo com a turma



Fonte: O autor (2024).

Com o recurso do folheto, foi feita a apresentação dos conceitos, da legislação e das informações nas escalas nacional e estadual, necessários às reflexões dos estudantes sobre o tema da aula. Nesse sentido, caracterizou-se uma abordagem participativa e reflexiva do corpo discente, amparada na articulação entre os saberes dos estudantes e os da disciplina geográfica.

No segundo momento, a turma foi dividida em grupos (Figura 19), aos quais foi entregue o folheto e foram explicados os comandos para a realização da atividade. O Professor participante frequentemente visitou os grupos para sanar dúvidas e instigar as reflexões entre os estudantes, sempre problematizando o tema com a realidade dos estudantes nos contextos de João Pessoa e da Paraíba.

**Figura 19** - Grupos de estudo



Fonte: O autor (2024).

Os estudantes registravam as reflexões no caderno e, ao final do tempo estabelecido, cada grupo socializou as suas anotações; o Professor participante mediou o debate e as conclusões, conectando as falas de cada grupo ao cotidiano vivenciado por diversas pessoas em João Pessoa-PB.

Por intermédio das observações, ficaram mais claros a forma e os caminhos pedagógicos trilhados pelo Professor participante. Encontramos, em sua ação docente, uma busca por práticas curriculares que trouxessem sentido aos estudantes, que possibilitassem o desenvolvimento de uma educação reflexiva dos sujeitos, em relação aos seus direitos, aos acontecimentos ocorridos na sociedade em que viviam e da qual faziam parte. Tudo isso feito de forma dialógica entre estudantes e Professor participante, procurando vivenciar as ações propostas com base na concepção de educação freiriana.

Nessa aula, o professor seguiu o princípio de Freire (2009) que valoriza a dialogicidade, a partir do seguinte questionamento: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos”? O referido autor afirma:

[...] a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. [...] não há dúvida de que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. [...] com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas situações negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização (Freire, 2009, p. 137-138).

Percebemos também, com base nos relatos do Professor participante, os desafios enfrentados por ele diariamente no exercício do seu ofício, desde a produção de material, do planejamento, das questões burocráticas de preenchimentos de documentos até as avaliações externas em larga escala, para despertar a motivação nos estudantes e superar as lacunas presentes nas prescrições curriculares.

No tocante aos planos de aula, ficou clara a sua elaboração de acordo com as prescrições da Base Nacional Comum Curricular, pois, segundo o Professor participante, “a gente segue a BNCC. Hoje a gente tem uma referência de currículo que não foi concluída. Inclusive, o quadro de conteúdos, habilidades, objetos de conhecimento já está pronto e foi divulgado aos professores para o registro das aulas”.

Dessa forma, ao seguir as diretrizes das habilidades e dos objetos do conhecimento preconizados pelo currículo oficial, o Professor participante operacionaliza, na sua prática

curricular, a terceira função do currículo prescrito, apresentada por Sacristán (2017), qual seja: “currículo prescrito e a organização do saber dentro da sociedade”. Nesta:

[...] o currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem (Sacristán, 2017, p. 112).

Assim, verificamos a concretização da prescrição curricular oficial como ponto de partida na elaboração dos planos de aula e nas suas execuções, pois o planejamento e a prática pedagógica curricular do Professor participante são organizados seguindo os objetos de conhecimento (conteúdos) e as habilidades requeridas pela BNCC. Isso denota os seus “saberes curriculares”, os quais expressam o caráter generalizante dos conteúdos e que homogeneizam os conhecimentos e os saberes da Geografia Escolar, conforme estão postos na prescrição curricular oficial. Por outro lado, a esses conteúdos, são acrescidos outros saberes, a partir de conexões que o Professor participante realiza por meio de problematizações e questionamentos elaborados junto aos educandos, sempre buscando inserir o contexto local e regional nas reflexões em sala de aula.

Além disso, na sua prática pedagógica curricular, constatamos a presença dos saberes profissionais mencionados por Tardif (2006), entre os quais temos: os “saberes da formação profissional”. Estes acabam sendo obtidos por meio de disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas e nas formações continuadas para professores, evidenciando-se na execução do planejamento das aulas e nas escolhas das metodologias e dos recursos didáticos; os “saberes curriculares”, principalmente os dos currículos oficiais; os “saberes disciplinares”, adquiridos na formação acadêmica (conceitos e textos de autores acadêmicos) e os quais o Professor participante relatou adaptar à realidade de cada turma; e os “saberes experienciais”, que se aprimoram no decorrer do tempo de trabalho. No caso do Professor participante, são 20 anos de sala de aula e de experiências de vida acumuladas, que colaboram para que ele defina as suas estratégias pedagógicas, dialogue com os estudantes, faça a mediação entre os saberes que circulam na sua prática e coordene os diálogos, as interações e as trocas entre os estudantes.

Concordamos com os autores Shulman (2005), Gauthier *et al* (2013) e Tardif (2006), para os quais o professor é mobilizador e produtor de conhecimentos profissionais no âmbito de sua prática. Além disso, durante sua práxis, há a retroalimentação que ocorre entre teoria e prática, na qual reorganiza-se o processo na elaboração teórica, assim como na transformação do currículo prescrito em currículo praticado, sobretudo, na fundamentação teórica para exercer a prática e com a prática ressignificar a teoria. Nesse processo, circulam os saberes docentes,

escolares e discentes, que transformam a prescrição em algo mais complexo do que ela é, como já mencionado neste texto.

Por fim, foi possível observar que, na prática curricular do Professor participante, o currículo prescrito é atravessado por outros saberes docentes: os da disciplina, os da profissão, os das experiências e os do cotidiano dos estudantes. No entanto, as matrizes teóricas observadas na sua aula não fogem às prescritas pela BNCC de Geografia, adotadas pela Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB. Esta última, inclusive, não apresenta texto explicativo sobre concepções de Geografia, reduzindo-se a um “esqueleto” da própria BNCC.

Sendo assim, com vistas a contribuir para a elaboração da matriz curricular municipal definitiva, a seguir, propomos alguns encaminhamentos para um ensino da Geografia que estimule o debate, a busca de oportunidades e soluções para realizar o trabalho pedagógico de forma edificante, consciente, reflexiva e crítica da realidade dos alunos, com o intuito de propiciar a autonomia, a libertação e a emancipação dos discentes.

#### 5.4 SUGESTÃO DE UMA MATRIZ TEÓRICA CURRICULAR COM VIÉS

##### EMANCIPATÓRIO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Buscando compreender o currículo como produção social e cultural repleta de intenções e interesses ideológicos, políticos, culturais, sociais e econômicos para se chegar à resposta do questionamento de “o que ensinar”, que perpassa as indagações de “como” ensinar, respondidas pela organização curricular (os conteúdos, as metodologias, as formas de avaliação, a organização do tempo e das atividades no espaço escolar), é preciso, também, perguntar o “por quê” de os currículos serem como são. A resposta a essa questão traz à baila as questões sociológicas, políticas e epistemológicas que fundamentam a organização curricular.

Diante disso, os documentos curriculares oficiais analisados e que dão a diretriz para o ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa-PB prescrevem uma Geografia Escolar moldada pelo pensamento clássico e cultural, cujos fundamentos pedagógicos se amparam na Pedagogia das Competências e na Pedagogia Cultural.

Contudo, questionamos se essas concepções são capazes de desenvolver nos discentes a competência de realizarem a leitura crítica do espaço geográfico como encaminhamento para a ação que supere as suas desigualdades e contradições. Nessa concepção, os estudantes sabem

utilizar os conceitos e os métodos da Geografia para analisar a estrutura espacial da sociedade atual.

Acreditamos, portanto, que é necessário utilizar a ação educativo-crítica, defendida por Paulo Freire, para uma prática curricular transformadora e libertadora dos estudantes filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras que estudam na Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa-PB. Para isso, faz-se necessário termos uma presença ética e responsável neste mundo para sermos vistos e reconhecidos como seres autônomos. Para Freire (2009):

Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável (Freire, 2009, p. 19, grifos do autor).

Uma presença que seja também “da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política” (Freire, 1987, p. 49). Assim, a questão sobre “o que ensinar” não se limita apenas aos conhecimentos, mas ultrapassa anseios, atitudes, desejos, direitos, interesses e sonhos do educando em formação. Assim, o ensino de Geografia deve propiciar que o sujeito pense o seu viver, ou seja, “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (Freire, 1979, p. 19). Para isso:

É necessário que a “educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – voltada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (Freire, 1979, p. 21).

A partir do exposto, pensar o currículo de Geografia é pensar a Geografia se quer ensinar aos estudantes. Isso deve promover um ensino que satisfaça tanto aos docentes quanto aos estudantes, filhos e filhas de trabalhadores(as), com viés emancipatório. Sob esse ponto de vista, Vesentini (1998) pontua o caminho para alcançar uma educação geográfica como um ato político de emancipação:

[O] caminho é a geografia crítica. Este caminho parece-nos o mais profícuo, tanto para a crítica à geografia moderna e sua reconstrução, como para a renovação do ensino da Geografia. Trata-se de uma geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais. Essa geografia

crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza enquanto recurso apropriado pelos homens, enquanto uma dimensão da história, da política. No ensino, ela preocupa-se com o senso crítico do educando e não em “arrolar fatos” para que ele memorize (Vesentini, 1998, p. 36).

Assim, ao seguirmos esse caminho, propomos uma matriz teórica curricular para o ensino de Geografia com viés emancipatório, pois acreditamos que, “se o professor não raciocinar em termos de ‘ensinar algo’ e sim de ‘contribuir para desenvolver potencialidades’ do aluno, ele verá que o conhecimento também é poder, serve para dominar ou combater a dominação, e que o educando pode tornar-se coautor do saber” (Vesentini, 1998, p. 37). Neste caso, o conhecimento a ser alcançado “não se localiza no professor ou na ciência a ser ‘ensinada’, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história” (Vesentini, 1998, p. 37).

Aqui é importante frisar que, para percorrer esse caminho que o currículo de Geografia para os filhos da classe que vive do trabalho deve seguir, optamos em adotar o materialismo histórico e dialético<sup>40</sup>. Nessa perspectiva, a natureza é transformada em história, em espaço socialmente produzido e revela-se “como momento da práxis humana, porque a natureza tomada abstratamente, em si, separada do homem, é nada para o homem”, ou seja, “a natureza como momento historicamente determinado da produção social” (Quaini, 1979, p. 45). Este mesmo autor explica que:

Marx recupera o conceito do período da juventude de alheamento ou alienação, que exprime o domínio dos objetos e das instituições sociais, produzidas pelos homens, sobre os próprios homens, escravos portanto das próprias forças que objetivamente se tornaram forças *naturais* incontroláveis, mais incontroláveis do que as próprias forças da natureza. Esta paradoxal reviravolta da natureza em história e da história em natureza se realiza na sociedade capitalista, que, enquanto amplia a esfera do domínio científico e tecnológico sobre as forças naturais, cria uma *natureza* social ou uma *sociedade natural* que se opõe e domina os homens muito mais do que a *natureza natural* dominava as próprias sociedades pré-capitalistas. De fato, é também por diferença específica como os antigos organismos sociais de produção, extraordinariamente mais simples e mais transparentes do que o organismo burguês, que Marx define este último como “uma formação social na qual o processo de produção domina os homens e o homem não domina ainda o processo produtivo” (Quaini, 1979, p. 48).

---

<sup>40</sup> O materialismo histórico constitui-se como antifilosofia, como resolução dos problemas especulativos em fatos empíricos, como resolução da filosofia da história e da filosofia da natureza na história natural e humana. Ele instaura uma nova relação entre natureza e homem, que, justamente porque evita cair no monismo espiritualista de Hegel e no monismo naturalista do materialismo fisicalista ou do positivismo e determinismo, que se seguiram, coloca-se num plano decididamente humanista e integralmente historicista e, enquanto tal, não perde de vista nem a historicidade da natureza nem a naturalidade da história (Quaini, 1979).

Ademais, para entendermos melhor a organização socioespacial da produção capitalista, é preciso analisar as relações de trabalho existente neste processo. Sendo assim, Quaini pontua que:

[...] o trabalho, as técnicas, numa palavra, as forças produtivas nas relações sociais de produção, isto é, no interior de uma formação econômico-social na qual, justamente, todos os elementos: natureza, trabalho transcorrido (já objetivado), trabalho presente, classes sociais, estado e relações jurídicas, mercado etc. integram-se, combinam-se numa dialética da qual, de acordo com a explícita lição de Marx, devem ser definidos os limites a cada vez; numa dialética que não anula a diferença real e que leva em consideração a desigual relação da produção material com o desenvolvimento das relações de produção e com o desenvolvimento cultural, artístico etc. (Quaini, 1979, p. 75).

Neste ponto, há um elemento essencial da dialética forças produtivas-relações de produção, que é “a relação direta entre os proprietários das condições de produção e os produtores diretos, isto é, a relação entre as classes como elemento básico de toda a construção social e de sua dialética” (Quaini, 1979, p. 99). Ainda acrescentamos que:

[...] representado pelo fato de que estas relações, introduzindo uma forma mais ou menos larga de monopólio dos meios de produção por parte de uma classe (proprietários fundiários, donos de escravos, senhores feudais), introduzem a luta de classe na história, isto é, uma dialética diversa daquela característica da comunidade primitiva. É por isto que Marx vê sua continuidade na sociedade capitalista: “naturalmente elas [isto é, as relações de senhoria e servidão] são reproduzidas – de forma mediada – no capital, e constituem portanto igualmente o fermento de sua dissolução e são os símbolos de sua limitação” (*Lineamenti*, II, p. 130) (Quaini, 1979, p. 104-105).

Karl Marx, diante da “revolução industrial”, já chamava a atenção sobre o propósito do sistema de máquinas, no qual ocorriam:

A fabricação automática e a fabricação de máquinas mediante máquinas, com os quais se completa uma revolução do meio de trabalho, que torna técnica e materialmente necessário o caráter cooperativo e a socialização do processo de trabalho (Quaini, 1979, p. 117).

Atualmente, como já foi ressaltado neste texto, a reestruturação do modelo produtivo (toyotismo) combinado com o neoliberalismo requer uma reformulação no mundo do trabalho, devido ao uso de alta tecnologia (eletrônica e robótica) nas “ilhas” de produção, sendo esta flexível, isto é, que se adapta às demandas de nichos de mercado. Logo, os trabalhadores são multifuncionais e responsáveis pela qualidade do produto final, objetivando sempre aumentar a produtividade e, assim, são obrigados a adquirir e desenvolver habilidades capazes de acompanhar o avanço tecnológico, de se adaptar à revolução do modo de produção do sistema

capitalista. Para isso, a escola deve contribuir à sua formação, o que encaminha o currículo, inclusive o da Geografia, para a Pedagogia das Competências, como já dito neste estudo.

Para superar esse estado de coisas na educação e concretizar uma educação emancipante e libertadora, devemos realizar um ensino de Geografia na perspectiva da Geografia Crítica, em diálogo com a Pedagogia Histórico-crítica e a libertadora de Paulo Freire. Saviani (2025) destaca as seguintes aproximações entre essas duas pedagogias:

Ambas as pedagogias se colocam na perspectiva dos interesses da maioria da população, uma vez que entendem a educação como instrumento para libertar os trabalhadores da dominação e opressão, às quais estão submetidos na sociedade atual. Assim sendo, ambas consideram que cabe à educação conscientizar as camadas populares para torná-las senhoras do próprio destino, atuando para transformar a sociedade, fazendo valer seus interesses e o atendimento de suas necessidades. Ambas efetuam, então, uma crítica direta à educação dominante, denunciando seu papel alienante visando a conformar a população à ordem existente e tornando-a submissa aos interesses dominantes. Em consequência, ambas consideram que a educação é sempre um ato político, de tal modo que a defesa de um suposto caráter apolítico, neutro e desinteressado da educação não passa de uma maneira de reforçar a submissão da educação à ordem política dominante. Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes (Saviani, 2025, p. 63).

Por outro lado, essas concepções pedagógicas também apresentam distanciamentos, por exemplo, a Pedagogia Histórico-crítica assume o marxismo como concepção integral, capaz de dar conta de todos os problemas enfrentados pela humanidade através da “centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado” (Saviani, 2025, p. 67), enquanto a Pedagogia Libertadora, proposta por Paulo Freire:

[...] surgiu no âmbito do movimento da “educação popular”, advogando a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, em contraposição à educação caracterizada como da elite e pela elite para o povo, mas contra o povo – manejando, pois, a categoria “povo” em lugar de “classe” (Saviani, 2025, p. 67).

Ainda para Saviani (2011), a Pedagogia Escolar está:

[...] ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. A sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas de educação básica. A existência do saber sistematizado coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-lo assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num

estágio determinado, estágio este que é decorrente de toda uma trajetória histórica? (Saviani, 2011, p. 66).

Na tentativa, não de resolver, mas de refletir e apontar caminhos sobre o problema citado por Demerval Saviani na citação acima, ao menos para o ensino de Geografia, sugerimos, como proposta, o que Cavalcanti (2010) entende na linha de uma didática crítico-social, na qual o ensino é:

Um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino, no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Neste sentido, os objetivos sociopolíticos e pedagógicos gerais do ensino e os objetivos específicos da Geografia Escolar é que orientam a seleção e a organização de conteúdos para uma situação de ensino (Cavalcanti, 2010, p. 25).

A partir deste pressuposto, resgatamos os conceitos considerados fundamentais no ensino de Geografia: lugar, paisagem, território, região, ambiente, natureza, sociedade e espaço geográfico, porém não basta apenas ensinar os conceitos aos estudantes, através das definições contidas nos livros e nos relatos e explicações dos docentes, mas sim “propiciar condições para que o aluno possa formar, ele mesmo, um conceito” (Cavalcanti, 2010, p. 26) como forma de intervir no mundo de maneira propositiva e transformadora. Nesse sentido, o raciocínio espacial ganha conotação sistemática/teórica, munindo os estudantes de ferramentas conceituais para pensar e atuar no mundo das suas vidas.

Assim, para a formação de conceitos geográficos no ensino, devemos considerar as três etapas distintas de sua elaboração, como sugere Vygotsky (2001). São elas:

Primeira fase: o significado das palavras para a criança não denota mais do que uma conglomeração sincrética e vaga dos objetos individuais que, duma forma ou doutra, coalesceram numa imagem no seu espírito. Dada a sua origem sincrética, essa imagem é altamente instável;

Segunda fase: engloba muitas variações de um tipo de pensamento que designaremos por “pensamento por complexos”. Num complexo, os objetos individuais isolados encontram-se reunidos no cérebro da criança não só pelas suas impressões subjetivas, mas também por relações realmente existentes entre esses objetos. Isto é um novo passo em frente, uma progressão para um nível muito superior;

Terceira fase: o conceito desenvolvido pressupõe algo mais do que a unificação. Para formar esse conceito, é também necessário abstrair, isolar elementos e ver os elementos abstraídos da totalidade da experiência concreta em que se encontram mergulhados. Na genuína gênese dos conceitos, é tão importante unificar como separar: a síntese tem que combinar-se com a análise. O pensamento por complexos não pode efetuar ambas as operações (Vygotsky, 2001, p. 62-78).

Para entender o processo de formação de conceitos, via escolarização, por exemplo, é preciso considerar as especificidades e as relações existentes entre conceitos cotidianos e

conceitos científicos (Cavalcanti, 2010, p. 27). De acordo com Vygotsky (2001):

Estamos em crer que estes dois processos — o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos — se encontram relacionados e influenciam-se uns aos outros permanentemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da gênese do conceito, que é afetado por condições externas e internas variáveis, mas é essencialmente um processo unitário e não um conflito de formas de intelecção antagonicas e mutuamente exclusivas. A instrução é uma das principais fontes dos conceitos da criança em idade escolar e é também uma poderosa força de orientação da sua evolução, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (Vygotsky, 2001, p. 86).

O mesmo autor complementa que, “embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções inversas, os dois processos estão estreitamente relacionados” (Vygotsky, 2001, p. 108). Desta maneira:

Os conceitos científicos, por seu turno, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança rumo à consciência e à utilização deliberada. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo, através dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima, através dos conceitos científicos (Vygotsky, 2001, p. 108).

Assim sendo, a teoria histórico-cultural de Vygotsky, por se basear no materialismo histórico e dialético, pode dialogar com as concepções pedagógicas da Pedagogia Histórico-crítica, proposta por Demerval Saviani (foco no conhecimento científico), e a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, valorizando o conhecimento espontâneo e, principalmente, a vivência dos sujeitos. As três também podem dialogar com a Geografia Escolar Crítica, pelos mesmos motivos.

Nesse viés da junção entre o conhecimento científico e o conhecimento espontâneo, para o ensino de Geografia, há dois pontos que queremos ressaltar, embora estejam pontuados na Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB. São eles: o estudo do meio e a interdisciplinaridade, cuja importância já foi mencionada e destacada neste trabalho.

O estudo do meio consta apenas em uma habilidade – (EF07GE07a2JP) Visitar o Centro Histórico e a central ferroviária da Cidade de João Pessoa com o intuito de compreender a formação urbana da cidade e a necessidade do modal de transportes. Sugerimos que se inclua, pelo menos, uma aula de campo e/ou estudo do meio para cada segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A utilização dessa metodologia pode propiciar ao coletivo escolar a produção de saberes sobre os contextos espaciais dos estudantes numa perspectiva crítica e reflexiva, preparando-os para intervir, de forma propositiva, na sua realidade.

A interdisciplinaridade é proposta em 89,47% das habilidades no documento curricular

preliminar oficial pessoense, apresentando sugestões para possíveis práticas pedagógicas da Geografia, principalmente com os componentes curriculares Arte, Ciências, Educação Física, História e Matemática. Para que essa prática seja realmente politizadora, a Geografia Escolar precisa reafirmar o seu papel educativo de criticidade dos processos de produção/reprodução do espaço geográfico. Nestes termos, deve dialogar com as outras disciplinas no sentido de possibilitar a integração da abordagem do seu objeto de estudo numa dimensão que leve os estudantes a se situarem criticamente no mundo, como forma de atuarem para mudá-lo.

O documento curricular oficial definitivo pessoense deve levar em conta as relações dialéticas entre os aspectos físico-naturais e os aspectos humano-sociais, propiciados pelo trabalho social, que está na base da produção/reprodução do espaço geográfico. Dessa forma, considera que a ação laboral humana é o fundamento da construção da natureza historicizada. Portanto, a categoria trabalho não pode ser apenas tipificada, como consta nos documentos curriculares oficiais prescritos, mas deve ser enxergada como um ato social de apropriação da primeira natureza e da sua transformação em segunda natureza. O trabalho deve ser repensado na conjuntura atual do capitalismo flexível e nas condições em que ele é exercido no contexto das famílias dos alunos.

A Matriz Curricular Preliminar de Geografia de João Pessoa-PB deve assumir, na sua versão definitiva, o propósito de se alcançar um ensino de Geografia com viés crítico emancipatório, criando as condições para que o estudante, além de descrever e classificar os lugares, também possa analisá-los, interpretá-los, compreendê-los e explicá-los para intervir e transformá-los. Como ressalta Oliveira (1998), o ensino de Geografia vai adquirir dimensão fundamental no currículo quando propiciar:

[...] um ensino que busque incutir nos alunos uma postura crítica diante da realidade, comprometida com o homem e a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes, com conflitos e contradições. E contribua para a sua transformação (Oliveira, 1998, p. 143).

Diante disso, as habilidades e competências predominantes nos currículos oficiais prescritos devem ser consideradas como ponto de partida e nunca ponto de chegada, pois os fenômenos geográficos precisam ser mais que localizados, decritos, classificados, comparados. Eles precisam ser explicados, compreendidos, problematizados e vistos à luz dos processos contraditórios da produção e reprodução do espaço geográfico. As diferenças devem ser consideradas, mas não como fatores de definição de identidades plurais com os lugares e os territórios, como sugerem os documentos curriculares analisados. Assim precisam estar

vinculadas com as desigualdades socioespaciais imperantes em sociedades de classes antagônicas.

Por fim, para que o currículo se constitua uma elaboração coletiva dos sujeitos da educação, é necessária a efetiva participação dos docentes no processo da sua feitura, organização e implementação. Além disso, é preciso que a Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, inclusive, garanta a formação continuada com momentos destinados a análises, com abertura para atualizações e sugestões da sua Matriz Curricular, concretizando, assim, o envolvimento dos sujeitos que fazem a educação na seleção dos conteúdos relevantes a serem trabalhados nas escolas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, procuramos compreender a relação estabelecida entre a prescrição oficial e a prática curricular de um docente de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

Pesquisar sobre a Geografia no currículo escolar nos remete a pensar em que consiste essa disciplina na Educação Básica, na sua importância como instrumento para a formação emancipadora dos estudantes das escolas públicas dos sistemas de ensino brasileiros, no motivo de haver a Geografia no currículo escolar, se a sua composição curricular atende os interesses dos professores e das professoras, dos estudantes ou do Estado, sendo controlado pelas elites econômicas.

Porém, fica claro que, na conjuntura atual, o campo da educação vivencia uma disputa em torno dos “significados do social, do humano, do político, do econômico, do cultural” (Silva, 1999, p. 8). No contexto neoliberal, a educação proposta pelas instâncias governamentais enfrenta uma redefinição que solapa a sua condição de instrumento que visa libertar o indivíduo, promovendo sua autonomia intelectual e social, preparando-o para participar ativamente da sociedade e para transformar a realidade, marcada por desigualdades socioespaciais profundas.

Nessa redefinição, o currículo escolar é ponto central, pois o conhecimento, na verdade, a seleção dos conhecimentos e saberes considerados válidos, não se baseia no fundamento ou na base para a interpretação e a contraposição à ordem dominante, passando a ser apenas um campo de formação de competências e habilidades consideradas relevantes para o funcionamento da economia na nova dinâmica de exploração capitalista por meio do neoliberalismo, como percebemos nas reformas educacionais recentes, refletidas nas prescrições curriculares oficiais.

Diante desse pressuposto, um dos resultados recentes das políticas curriculares das reformas educacionais neoliberais é a Base Nacional Comum Curricular, que se constitui em um documento de caráter obrigatório, que baseia e normatiza a elaboração curricular dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. É desse documento curricular que derivam as propostas curriculares paraibana e pessoense.

Neste estudo, ficaram claros o posicionamento e as intencionalidades de quem elabora as prescrições curriculares, ou seja, seus objetivos e fins como instrumento de socialização de crianças e jovens, através dos sistemas escolares, com o propósito de garantir as formas flexíveis de acumulação capitalista atuais, as quais exigem um trabalhador com um novo perfil – produtivo, flexível, empreendedor e competitivo.

Embora tais pressupostos venham se delineando desde a década de 1990, isso ficou marcadamente inteligível com a BNCC. A elaboração final deste documento se deu após o golpe jurídico-parlamentar e midiático de 2016, quando Michel Temer ocupou Presidência da República, intensificando a implantação de doutrinas neoliberais mais radicais na gestão do Estado. Com isso, foram realizadas mudanças e substituições na equipe do MEC, colocando seguidores do neoliberalismo na sua gestão. Nesse processo, denotando a forte participação empresarial na sua elaboração, ganhou a força e a influência do Movimento pela Base Nacional Comum, principalmente da classe empresarial, através das fundações e dos institutos ditos filantrópicos, notadamente a Fundação Lemmann, ocasionando a incorporação dos objetivos empresariais traçados para a educação nesse documento curricular.

Diante do contexto em que se deu forma a essas políticas curriculares, o corpo docente e a equipe técnica que elaborou a prescrição curricular não se encontraram, as sugestões daqueles que compõem as comunidades escolares não foram ouvidas, notadamente, dos(as) docentes da Educação Básica, pois “sempre estiveram separadas por uma barreira de incomunicação, devido às relações autoritárias e burocratizadas entre os professores e as autoridades administrativas” (Sacristán, 2017, p. 100). Além disso, outro problema é o que se refere à suficiência das orientações prescritas nos documentos oficiais para garantir o processo de ensino/aprendizagem satisfatório para os estudantes, principalmente, para os filhos e as filhas da classe trabalhadora.

Nesse contexto, para a educação, passou-se a defender a ideia de que o fracasso da escola pública é culpa do Estado, indicando a iniciativa privada como a solução para tais problemas (Rodrigues, 2018), transformando a educação em mercadoria, os sistemas educacionais em mercados de consumo dos produtos pedagógicos, colocando a educação como serviço capaz de auferir ganhos ao capital. Dessa maneira, a educação perdeu seus vínculos sociais, sendo vista apenas como uma questão de gestão, similar a uma empresa, na qual os sujeitos devem adquirir habilidades e competências práticas, o seu capital humano, para se tornarem capazes de ser absorvidos pelo mercado de trabalho ou de ser empreendedores, competitivos e com base na meritocracia.

Assim, o fruto educativo desejado pela BNCC é que cada sistema de ensino construa um currículo que, de fato, venha atender, de forma imediata, as demandas de uma sociedade capitalista, mais especificamente, as mudanças de lógica mercadológica da atual conjuntura global. Por isso, a BNCC prescreve um ensino com base em habilidades para desenvolver competências exigidas pelo mercado de trabalho e o convívio social harmonioso, em uma

sociedade de classes antagônicas, cujas constantes transformações visam subjugar o trabalho ao capital.

Dessa maneira, direciona o foco educacional para ensinar o sujeito a “aprender a aprender”. Isto é, o estudante passa a ser responsável pelo seu aprendizado, obrigando-o a uma contínua adaptabilidade dos conhecimentos exigidos pelas constantes mudanças nos parâmetros sociotécnicos cambiantes da atual fase da história, para manter a sua flexibilidade e empregabilidade. Nesse sentido, sobressaem-se as pedagogias das competências, resgatando as pedagogias tecnicistas e ativas ou construtivistas para a instrumentalização do currículo dentro dos princípios das teorias tradicionais.

A BNCC, no tocante à Geografia prescrita para os Anos Finais do Ensino Fundamental, embora não assuma nenhuma concepção epistemológica geográfica explícita e, também, não relacione a história do pensamento geográfico com a disciplina escolar e as suas diferentes abordagens teórico-metodológicas, reafirma esses fundamentos. Com isso, resgata os princípios da Geografia Clássica para definir as competências que ela deve desenvolver na escola. Para desenvolver essas competências, propõe habilidades descritivas, caracterizadoras do método descritivo e mnemônico, muito utilizado na perspectiva da Geografia Tradicional, que dominou o ensino de Geografia Escolar até meados do século XX. Os documentos curriculares paraibano e pessoense, por sua vez, seguem literalmente os princípios da prescrição do documento nacional.

Por outro lado, como as elaborações curriculares estão imersas em relações de poder, os prescritores precisam incorporar certas demandas de saberes das contra-hegemonias que os disputam. Sendo assim, também notamos a presença, de forma implícita, da opção teórico-conceitual pela Geografia fenomenológica, explicitando a presença da Geografia Humanística Cultural, com a incorporação das teorias pós-críticas do currículo, na medida em que são enfatizadas as relações dos sujeitos com os lugares, suas percepções, representações e noções de identidade e pertencimento ao espaço vivido. Isso está presente tanto no texto de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC, como nos documentos curriculares paraibano e pessoense, que nela se baseiam.

Nesse desiderato, as composições curriculares oficiais articulam campos teóricos divergentes, constituindo-se em uma bricolagem que aponta para um hibridismo epistemológico, mas que guarda relações entre si, na medida em que abraça o sujeito individual em suas dimensões objetivas e subjetivas, mas desconsidera as relações sociais. Portanto, esses currículos negam o processo de totalidade/totalização histórica do mundo, ou seja, a

produção/reprodução contraditória e desigual do espaço geográfico sob o modo de produção capitalista e que é parte das experiências dos(as) discentes de escolas públicas.

Tendo isso em conta, podemos inferir que, apesar de algumas poucas diferenças entre os três documentos, a BNCC se impõe como a prescrição curricular homogeneizadora da educação geográfica que o professor pesquisado precisa manusear para organizar as ações docentes no chão da escola. Contudo, como revelado pela investigação de campo, o Professor participante desta pesquisa busca ir além da prescrição, através do planejamento e da sua prática pedagógica em sala de aula, momento em que define os assuntos, os materiais a serem utilizados e a metodologia para a vivência da sua prática pedagógica junto aos estudantes, como também enfatiza a flexibilização da prescrição curricular, além de procurar aproximar os conteúdos prescritos com os do cotidiano dos estudantes, estabelecendo a relação entre o conhecimento oficial e os espontâneos dos estudantes no ensino de Geografia.

Neste ponto, percebemos que, em sua prática pedagógica, a reconstrução curricular se faz presente no momento em que reconhece a necessidade de considerar o cotidiano dos estudantes nas aulas de Geografia, ou seja, incluir os saberes discentes em sua prática curricular, além de ajustar os conteúdos de acordo com cada turma e incorporar saberes que não estão na prescrição oficial municipal, inclusive a valorização da interconexão entre os conceitos-chave da Geografia e os conceitos espontâneos de seus estudantes.

Assim, mesmo incorporando os objetos do conhecimento e as habilidades dos currículos prescritos desse componente curricular na etapa do ensino considerada, a materialização curricular na sua prática pedagógica é atravessada por outros saberes docentes: os da disciplina, os da profissão, os da experiência e os do cotidiano dos estudantes. Logo, fica evidente que o professor é mobilizador e produtor de outros saberes no âmbito de sua prática, como apresentado na última parte deste trabalho.

Por fim, o estudo demonstrou que o professor pesquisado, em sua práxis pedagógica, busca por práticas curriculares que tragam sentido aos estudantes, que possibilitem o desenvolvimento de uma educação reflexiva dos sujeitos em relação aos seus direitos, aos acontecimentos ocorridos na sociedade em que vivem e de que fazem parte. Tudo isso feito de forma dialógica com os discentes.

Por outro lado, o Professor participante reconhece que as concepções educativas das propostas oficiais antes analisadas possuem um viés assentado nas teorias tradicionais tecnicistas do currículo, com isso dificultando as ações emancipatórias pautadas na Geografia Crítica e nas pedagogias libertadora e histórico-crítica.

Sendo assim, esta investigação demonstrou a possibilidade de realizarmos a ruptura com as permanências que “insistem” em permanecer nas prescrições oficiais para desenvolver, com os discentes, a competência de realizarem a leitura crítica do espaço geográfico como encaminhamento para a ação que supere as suas desigualdades e contradições. Daí, acreditamos na ação educativo-crítica para uma prática curricular transformadora e libertadora dos estudantes filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras que estudam na Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

Portanto, pensar o currículo de Geografia é pensar a Geografia que se quer ensinar aos estudantes, promovendo um ensino que satisfaça tanto aos docentes quanto aos estudantes filhos e filhas de trabalhadores, com viés emancipatório. Neste caso, o conhecimento a ser alcançado está no meio onde estudantes e professores estão situados, sendo frutos da práxis coletiva dos grupos sociais, vivenciada nas suas lutas diárias para conquistar seus sonhos, desejos e uma vida melhor. “Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história” (Vesentini, 1998, p. 37).

Nesse sentido, para o ensino de Geografia, sugerimos, como proposta, o que Cavalcanti (2010) entende como linha de uma didática crítico-social, na qual o ensino se dá num processo de conhecimento pelo estudante, mediado pelo professor e pela Geografia. Desta forma, estabelece-se uma perspectiva pedagógica para a Geografia centrada na emancipação, que contribua para o desenvolvimento do pensamento sistematizado dos estudantes das escolas públicas, sendo esta uma condição para que eles possam refletir e atuar de forma transformadora no mundo.

Por isso, é necessário proporcionar um ensino baseado nas teorias críticas do currículo, as quais podem dialogar com as pedagogias críticas e com a Geografia Crítica. Só assim, os filhos e as filhas de trabalhadores e trabalhadoras terão instrumentos apropriados para realizarem a leitura de mundo de forma crítica e consciente, tornando-se, com isso, capazes de intervir e contribuir com a sociedade da qual fazem parte.

Por fim, com este trabalho, pretendemos contribuir para as discussões acerca das questões curriculares, oferecendo os subsídios para a elaboração, a organização, a estruturação, a implementação e a atualização da proposta curricular definitiva de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental, sob um viés emancipatório, para a Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa-PB. Esperamos, também, que este estudo possa despertar, nos professores e nas professoras de Geografia, a importância de refletirem sobre a totalidade dos elementos e dos fatores que envolvem o currículo escolar e que acabam influenciando diretamente a nossa práxis pedagógica, muitas vezes, dificultando o processo de

ensino/aprendizagem consciente e libertador dos estudantes filhos e filhas de trabalhadores matriculados nas escolas públicas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. *In*: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 13-30.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil. *In*: III Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico. I Encontro Nacional de Geografia Histórica. **Anais [...]**, 2012.
- ALMEIDA, A. M. F. O assalto à educação pelos economistas. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 163-178, 01 jan. 2008. FapUNIFESP (SciELO).
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- ALVES, N. “Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas”. *In*: OLIVEIRA, I.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Tradução de João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASSIS, L. F. **Formação de professores de geografia e políticas educacionais: duas décadas de mudanças e desafios (2002-2022)**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação. 2023. Disponível em:  
chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://cdn.shopify.com/s/files/1/0490/1715/9829/files/EBOOK\_GEOGRAFIA\_E\_POLITICAS\_LENILTON\_2023.pdf?v=1687963973. Acesso em: 06 nov. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1 ed. 3 reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 1994. Disponível em:  
<https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. *In*: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **Histórias das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.
- BOBBITT, J. F. **O Currículo**. Tradução de João Menelau Paraskeva. Lisboa: Didáctica Editora, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. (Educação em Questão)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, dez. 2010. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d\\_c\\_n\\_educacao\\_basica\\_nova.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf). Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 331**, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, I. S. T. C.; FARIAS, P. S. C. Dos PCN à BNCC: mudanças ou permanências dos paradigmas da ciência geográfica norteadores da Geografia Escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental. *In*: XIX CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Campina Grande, **Anais** [...], 2022.

BRITO, I. S. T. C.; FARIAS, P. S. C. Dos PCN à BNCC: as mudanças ou permanências dos paradigmas da ciência geográfica norteadores da Geografia Escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental. *In*: FARIAS, P. S. C *et al.* (Orgs.). **A Geografia Escolar em disputa**: políticas, teorias e histórias curriculares [recurso eletrônico]. Campina Grande: EDUFCEG, 2024. p. 137-162. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/39081>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CARVALHO, D. **Methodologia do Ensino Geografico (Introdução aos estudos de Geographia Moderna)**. Petrópolis: Typographia das Vozes de Petrópolis, 1925.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CAVALCANTI, L. S. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, 2016. DOI: 10.5216/bgg.v36i3.44546. Acesso em: 22 maio 2024.

CELLARD, A. A pesquisa documental. *In*: POUPART, J. (Org.) *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 1990. p. 177-229.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CHRISTOFOLETTI, A. As características da nova geografia. *In*: CHRISTOFOLETTI, A. (Org). **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

CLAVAL, P. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da geografia. *In*: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

CLAVAL, P. A contribuição francesa ao desenvolvimento da abordagem cultural na geografia. *In*: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CLAVAL, P. “A volta do cultural” na geografia. **Mercator**, Fortaleza, v. 1º de janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/192>. Acesso em: 11 mar. 2025.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In*: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CORRÊA, R. L. A geografia cultural e o urbano. *In*: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CORRÊA, R. L. A dimensão cultural do espaço: alguns temas. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-22, 2012. DOI: 10.12957/espacoecultura.1995.3479. Acesso em: 9 mar. 2025.

CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D. R.; SCHMIDT, M. A. **I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Anais [...], Brasília, INEP, 1997.

COSTA NETO, J. G. Os entrelances entre a geografia acadêmica, as tendências pedagógicas e a Geografia Escolar. *In*: FARIAS, P. S. C. *et al.* (Orgs.). **A Geografia Escolar em disputa: políticas, teorias e histórias curriculares** [recurso eletrônico]. Campina Grande: EDUFCG, 2024. p. 89-135. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/39081>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FARIAS, P. S. C. A Lei 13.415/2017 e o lugar da Geografia Escolar na estrutura curricular do Ensino Médio. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, PE, v. 3, n. 2, 2020.

FARIAS, P. S. C. A Geografia Escolar crítica e a formação para a cidadania. **GeoSertões**, CFP/UFMG, Cajazeiras-PB, v. 5, n. 10, jun./dez. 2020.

FARIAS, P. S. C.; MORAIS, L. G. B. L. A reforma neoliberal do ensino médio: perspectivas curriculares para a geografia e para a profissão do geógrafo educador. *In*: FARIAS, P. S. C. *et al.* (Orgs.). **A Geografia Escolar em disputa: políticas, teorias e histórias curriculares** [recurso eletrônico]. Campina Grande: EDUFCG, 2024. p. 193-234. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/39081>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FERREIRA, C. C.; SIMÕES, N. N. **A evolução do pensamento geográfico**. Lisboa: Gradiva, 1986.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade na BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.582. Acesso em: 03 mar. 2025.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, F. S.; FARIAS, P. S. C. A Proposta Curricular de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Paraíba: uma análise dos seus fundamentos teórico-metodológicos. *In*: FARIAS, P. S. C. *et al.* (Orgs.). **A Geografia Escolar em disputa: políticas, teorias e histórias curriculares** [recurso eletrônico]. Campina Grande: EDUFCG, 2024, p. 163-192. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/39081>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: (re)exame das relações entre**

educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. Prefácio. *In*: RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001. p. 12-17.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, educação e saúde**, n. 1, p. 45-60, 2003.

GARDUÑO, J. M. G. Estudio introductorio a la teoría del curriculum de William F. Pinar. Tradução de Edmundo Mora. *In*: PINAR, W. F. **La teoría del curriculum**. Madri: Narcea Ediciones, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/268576935\\_Estudio\\_introductorio\\_a\\_la\\_teoría\\_del\\_curriculum\\_de\\_William\\_F\\_Pinar](https://www.researchgate.net/publication/268576935_Estudio_introductorio_a_la_teoría_del_curriculum_de_William_F_Pinar). Acesso em: 10 jun. 2024.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí, RS: Editora INIJUI, 2013.

GEBRAN, R. B. A Geografia no ensino fundamental: trajetória histórica e proposições pedagógicas. **Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 81-88, jul./dez. 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTO, E. D. Dos PCNs à BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, [S. l.], n. 30, p. 419-439, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 24 jul. 2024.

GIROUX, H.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. 5. reimp. São Paulo: Cortez, 2013.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Attílio Brunetta. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

HAESBAERT, R. Território. **GEOgraphia**, v. 25, n. 55, 18 dez. 2023.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

JOÃO PESSOA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Circular nº 42.137, 16 de março de 2024**. Disponibiliza matriz curricular preliminar. Disponível em: [https://joapessoa.1doc.com.br/?pg=doc/ver&hash=FDB607A5783BEDC97A23FB5C&itd=2&origem=painel\\_setor](https://joapessoa.1doc.com.br/?pg=doc/ver&hash=FDB607A5783BEDC97A23FB5C&itd=2&origem=painel_setor). Acesso em: 10 dez. 2024.

KATUTA, A. M. Reformas educacionais: retrocessos e resistências na atual conjuntura brasileira. **Caderno Prudentino de Geografia**, [S. l.], v. 4, n. 42, p. 14-44, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7901>. Acesso em: 22 fev. 2025.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LESTEGÁS, F. R. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletín de la A.G.E.**, n. 33, p. 173-186, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s.l.], n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-cie/article/view/311>. Acesso em: 07 nov. 2023.

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

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 258f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Annablume, 2007.

MORAIS, N. R. **O ensino remoto na rede básica municipal de Campina Grande/PB e a precarização do trabalho do professor de Geografia**. 2024. 225f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** por uma epistemologia Crítica. 1.ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. 5. reimp. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. 5. reimp. São Paulo: Cortez, 2013.

MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: *déjà vu* e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 7-27, 2016. DOI: 10.5433/2238-3018.2016v22n1p07. Acesso em: 23 dez. 2024.

MUSTAFÉ, D. N. **O ensino de Geografia na BNCC do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais): a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno.** 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

OLIVEIRA, A. U. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p.135-144. (Repensando o Ensino)

OLIVEIRA, F. C. Ensino de geografia do/no campo no âmbito da BNCC: implicações e possibilidades nas escolas do campo. In: FARIAS, P. S. C *et al.* (Orgs.). **A Geografia Escolar em disputa: políticas, teorias e histórias curriculares** [recurso eletrônico]. Campinas Grande: EDUFMG, 2024. p. 297-329. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/39081>. Acesso em: 20 jan. 2025.

OLIVEIRA, K. R. de; MEDEIROS, L. M. S.; FAGUNDES, M. F. Um educar por competências: análise crítica da parte introdutória da base nacional comum curricular (BNCC). **UNIFUNEC Científica Multidisciplinar**, Santa Fé do Sul, São Paulo, v. 12, n. 14, p. 1-13, 2023. DOI: 10.24980/ucm.v12i14.5639. Acesso em: 28 nov. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Tecnologia. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** João Pessoa, 2018.

PARASKEVA, João Menelau. Introdução crítica: uma abordagem simplista para um fenômeno complexo. In: BOBBITT, J. F. **O Currículo.** Lisboa: Didáctica, 2004. p. 7-27.

PEREIRA, D. C.; PEZZATO, J. P. Movimento Escola Nova e Geografia Escolar moderna: entre a vanguarda e a manutenção dos costumes. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; DIAS, A. M. L.; CARVALHO, L. E. P. (Orgs.). **História da Geografia Escolar: fontes, professores, práticas e instituições.** v. 1. Curitiba: CRV, 2021.

PEREIRA, R. M. F. A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna.** 1988. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1988.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** [s.l.]: Artmed, [s.d.].

PINAR, W. F. **La teoría del curriculum.** Tradução de Edmundo Mora. Madri: Narcea Ediciones, 2014.

PINHEIRO, A. C. Revisitando e refletindo sobre as pesquisas acadêmicas na área de educação geográfica no Brasil. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 198-214, jan./jun. 2020.

PINHEIRO, I. **A geografia na base nacional comum curricular (BNCC): percursos e perspectivas**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. 383 p. (Coleção Docência em Formação)

PRIMI, R. *et al.* Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 151-159, 01 ago. 2001. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-37722001000200007>. Acesso em: 20 abr. 2024.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ROCHA, G. O. R. **A Política do Conhecimento Oficial e a Nova Geografia dos(as) Professores(as) para as escolas brasileiras** (O ensino de Geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais). 2001. 320f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROCHA, G. O. R. A Geografia Escolar e a consolidação do projeto educacional neoliberal no Brasil. **Revista Fluminense de Geografia**, [s.l.], v. 1, n. 2, 2005. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/revista-fluminense/article/view/2167>. Acesso em: 10 dez. 2023.

ROCHA, G. O. R. O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Revista Contrapontos**, v. 10, n. 1, p. 14-28, jan./abr. 2010.

ROCHA, G. O. R. O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia Escolar no Brasil Império. **Revista Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-34, jan./jun. 2014.

ROCHA, G. O. R. O currículo oficial para o ensino de Geografia: as prescrições oficiais do estado brasileiro (1995-2010). *In*: FARIAS, P. S. C.; OLIVEIRA, M. M. (Orgs.). **A formação docente em Geografia: teorias e práticas**. 1. ed. Campina Grande: EDUFCEG, 2014.

ROCHA, G. O. R. A história da Geografia Escolar como objeto de pesquisa: algumas questões para estimular o diálogo. *In*: FARIAS, P. S. C *et al.* (Orgs.). **A Geografia Escolar em disputa: políticas, teorias e histórias curriculares** [recurso eletrônico]. Campina Grande: EDUFCEG, 2024. p. 49-88. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/39081>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RODRIGUES, E. C. A exclusão *versus* emancipação: aprendendo tendências pedagógicas. *In*: GARCIA, R; SILVA, M. (Orgs.). **EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes**.

Disponível em:

<https://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/139>. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: EDUSP, 2002. (Coleção Milton Santos 2)

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: EDUSP, 2006. (Coleção Milton Santos 1)

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XX. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C. J. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7557920>. Acesso em: 17 maio 2025.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, ano 9, v. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>. Acesso em: 13 mar, 2024.

SILVA, D. M. P. **Raciocínio geográfico e avaliação formativa**: uma análise aplicada ao Ensino Médio. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, L. G.; FARIAS, P. S. C. As complementaridades da “proposta curricular complementar de Campina Grande-PB” ao documento curricular da Paraíba para a Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In*: XIX CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Campina Grande, **Anais [...]**, 2022.

SILVA, T. T. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. *In*: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA, T. T. Apresentação. *In*: GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SILVA, V. R. J. da. Os conceitos geográficos e sua importância na formação do professor para uma didática escolar. **Revista Digital Simonsen**. Rio de Janeiro, n. 4, jun. 2016. Disponível em: <http://www.simonsen.br/revistasimonsen>. Acesso em: 09 mar. 2025.

SILVA, Z. **Competências**: saiba (quase) tudo o que elas podem fazer por você e por seus alunos. Recife: Prazer de Ler, 2020.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Y. Humanistic Geography. Tradução de Maria Helena Queiróz. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 66, n. 2, jun. 1976. Disponível em: <https://ivairr.tripod.com/tuan.htm>. Acesso em: 11 mar. 2025.

TUAN, Y. Geografia humanística. *In*: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 143-164.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. *In*: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 30-38. (Repensando o Ensino)

VESENTINI, J. W. Ensino da geografia e luta de classes. *In*: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 109-117. (Repensando o Ensino)

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. *In*: VESENTINI, J. W. (Org.) **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. (Coleção Papyrus Educação)

VESENTINI, J. W. O método e a práxis (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). **Terra Livre**, [s.l.], n. 2, 2015. DOI: 10.62516/terra\_livre.1987.44. Acesso em: 15 abr. 2025.

VLACH, V. R. F. Ideologia do nacionalismo patriótico. *In*: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 39-46.

VLACH, V. R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. *In*: VESENTINI, J. W. (Org.) **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. (Coleção Papyrus Educação)

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707>. Acesso em: 2 nov. 2023.

## APÊNDICE A – PLANO DE AULA



**JOÃO PESSOA**  
*cidade que cuida*

**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**ESCOLA MUNICIPAL ZULMIRA DE NOVAIS**



**Geografia –**

**PLANO DE AULA (12 de novembro)**

**9º anos (turmas A e B) – duas aulas para cada turma com tempo estimado de 1:20 minutos (cada aula).**

O Japão – Aspectos geohistóricos, territoriais e culturais.

Objetos de conhecimento:

- As manifestações culturais na formação populacional;
- Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização;
- Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania.

Habilidades:

- (EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças;
- (EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização;
- (EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.
- (EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.

Estratégias e recursos: Apresentação do filme: O último samurai com atividade impressa sobre o Japão.

**8º anos (turmas A e B) – uma aula de 45 minutos para cada turma.**

A população negra no Brasil (preconceito, racismo e intolerância)

Objeto de conhecimento:

- Diversidade e dinâmica da população mundial e local.

Habilidades:

- (EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.

Estratégias e recursos: Folha impressa com textos curtos e perguntas sobre o tema abordado. Os alunos serão divididos em grupos para a leitura e discussões e ambos farão uma pesquisa em casa para trazer na próxima aula.



## APÊNDICE C – FOLHETO ATIVIDADE ANTIRRACISMO

**Na Escola  
VALORIZAMOS A NEGRITUDE  
e enfrentamos o racismo**

**CONHECE AS LEIS 10.639/03  
E 11.645/08?**

Essas leis tornaram obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todas as escolas do Brasil.

**QUEM É NEGRO(A)?**

A população negra é formada pela soma dos (as) autodeclarados (as) pretos (as) e pardos (as).

**E OS (AS) NEGROS (A) DA PARAÍBA?**

De acordo com o censo de 2022, pretos (as) e pardos (as) representam 63,5% da população paraibana.

**QUANDO OCORRE O RACISMO?**

O Racismo implica conduta discriminatória com base no preconceito racial dirigida a um indivíduo ou coletividade.

**Nesta Escola  
VALORIZAMOS A NEGRITUDE  
e enfrentamos o racismo**

**O QUE É INJÚRIA RACIAL?**

Injúria racial consiste em ofender a honra de alguém valendo-se de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem.

**QUANDO OCORRE O RACISMO?**

Quando uma pessoa negra é tratada de forma diferenciada ou menosprezada, impedida de entrar em algum lugar ou fazer algo por causa de sua cor, raça, etnia, religião ou origem nacional.

**O QUE É DISCRIMINAÇÃO RACIAL?**

Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica.

**COMO DENUNCIAR?**

A denúncia pode ser feita em uma delegacia de polícia mais próxima do local onde ocorreu o crime, ou em um serviço apto a receber esse tipo de reclamação.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA - PB  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
SEÇÃO DE DIREITOS HUMANOS, PROJETOS  
INTEGRADORES E PROJETO DE VIDA**

**ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA**

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA PRESCRIÇÃO OFICIAL À PRÁTICA DOCENTE EM SALA DE AULA

**Pesquisador:** WANDER MOREIRA DA SILVA

**ÁREA TEMÁTICA:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 83633224.4.0000.5182

**INSTITUIÇÃO PROPONENTE:** UFCG

**Patrocinador Principal:** Financiamento próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.174.545

**APRESENTAÇÃO DO PROJETO**

Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia, tendo como tema a apropriação do currículo prescrito por parte do docente de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de João Pessoa-PB, os seus respectivos usos no ambiente escolar, transformando-o em currículo praticado.

**OBJETIVO DA PESQUISA**

Analisar a relação entre o currículo prescrito e o praticado pelo(a) docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de João Pessoa-PB.

## **AVALIAÇÃO DOS RISCOS E BENEFÍCIOS**

Foram devidamente apresentados, assim como a forma de mitigação. A pesquisa é relevante e fornecerá uma importante contribuição ao professor de Geografia.

## **COMENTÁRIOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

A pesquisa atende os preceitos éticos expressos nas resoluções em vigor.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TERMOS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA**

Foram devidamente apresentados.

## **RECOMENDAÇÕES**

Sem recomendações

## **CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES**

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS A CRITÉRIO DO CEP**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2418882.pdf	02/10/2024 10:31:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento	TCLEAtualizado.pdf	02/10/2024 10:27:40	WANDER MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	TermoCompromissoAtual.pdf	30/09/2024 18:38:30	WANDER MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	ListaPerguntasEntrevistaAtual.pdf	30/09/2024 11:50:01	WANDER MOREIRA DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	12/09/2024 09:46:35	WANDER MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	ListaPerguntasEntrevista.pdf	12/09/2024 09:44:13	WANDER MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	TermoCompromissoAssinado.pdf	12/09/2024 09:43:22	WANDER MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	CartaAnuencia.pdf	12/09/2024 09:42:32	WANDER MOREIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado /	ProjetoPROFGEOWander.pdf	12/09/2024	WANDER MOREIRA	Aceito

Brochura		09:41:23	DA SILVA	
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/09/2024 09:40:46	WANDER MOREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Modelo_TCLE.pdf	12/09/2024 09:39:40	WANDER MOREIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoAssinado.pdf	12/09/2024 09:38:45	WANDER MOREIRA DA SILVA	Aceito

### SITUAÇÃO DO PARECER

Aprovado

### NECESSITA APRECIACÃO DA CONEP

Não

CAMPINA GRANDE, 22 de outubro de 2024.

---

**Assinado por: Andréia Oliveira Barros Sousa - Coordenador(a)**