

TRAJETÓRIAS GEOGRÁFICAS COETÂNEAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS



Adriana Maria Andreis
Carina Copatti
(Orgs.)

TRAJETÓRIAS GEOGRÁFICAS COETÂNEAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS



**Adriana Maria Andreis
Carina Copatti
(Orgs.)**

**TRAJETÓRIAS GEOGRÁFICAS COETÂNEAS
DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Obra financiada pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS,
campus Chapecó/SC
(Edital 270/GR/UFFS/2020).

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adriana Maria Andreis; Carina Copatti [Orgs.]

Trajetórias geográficas coetâneas das políticas educacionais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 273p. 16 x 21 cm.

**ISBN: 978-65-5869-800-5 [Impresso]
978-65-5869-801-2 [Digital]**

DOI: 10.51795/9786558698005

1. Trajetórias geográficas. 2. Políticas educacionais. 3. Direto à educação. 4. Currículo I. Título.

CDD – 370/900

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

Prefácio <i>Helena Copetti Callai</i>	9
Apresentação <i>Adriana Maria Andreis</i> <i>Carina Copatti</i>	15
EIXO I - EDUCAÇÃO PÚBLICA E DELINEAMENTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA	
1. POLÍTICA CURRICULAR E A REALIDADE GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS NA PANDEMIA DA COVID-19 <i>Adriana Maria Andreis</i>	25
2. O LUGAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PLANOS DE CONTINGÊNCIA PARA A COVID-19 EM ESCOLAS DE CHAPECÓ - SC Eduardo Cesar da Costa <i>Adriana Maria Andreis</i>	43
3. ENSINO REMOTO E DOCUMENTO DE CURRÍCULO DO TERRITÓRIO CATARINENSE: PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA <i>Sabhrina Lya Pezenatto Piazza Frigeri</i>	65
4. “NÃO É MAIS COMO ERA ANTES”: REFLEXÕES SOBRE O FORMAR-SE PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Gerson Junior Naibo</i> <i>Ademar Graeff</i> <i>Fernando Rossetto Gallego Campos</i>	83

5. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CURRÍCULOS ESCOLARES: DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ? <i>Marlene Tirlei Koldehoff Lauer mann</i>	99
--	----

EIXO II - ATUALIDADES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

6. INCIDÊNCIA DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EDUCACIONAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Ademar Graeff</i> <i>Jaqueline Ana Foschera</i> <i>Fabiana Calçada de Lamare Leite</i>	121
--	-----

7. Esvaziamento do currículo: o papel das Ciências Humanas na BNCC para o ensino médio <i>Elisabete Dal Piva</i> <i>Greti Aparecida Pavani</i>	135
--	-----

8. Relação sociedade-natureza: um olhar ao currículo base do território catarinense <i>Eliane T. Thiago Popp</i>	155
---	-----

9. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho - RCG e a Educação Infantil: avanços ou retrocessos? <i>Roberta Schmith</i> <i>Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso</i>	171
---	-----

10. A redefinição curricular a partir da BNCC: desafios e perspectivas na/para a geografia escolar <i>Carina Copatti</i>	183
---	-----

EIXO III - ESPAÇO GEOGRÁFICO COETÂNEO E A POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO IBERO- AMERICANO

11. PROJETO NÓS PROPOMOS! CIDADANIA 203
TERRITORIAL E NOVA CULTURA ESCOLAR NA
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Sergio Claudino

12. EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN CUBA: DINÁMICA, 227
RETOS Y PERSPECTIVAS EN TIEMPOS DE COVID-19

Pedro Alvarez Cruz

13. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA ENSEÑANZA DE 255
LA GEOGRAFÍA EN MÉXICO: CONTEXTO DE
PANDEMIA

Jairo Romero Huerta

Reinalda Soriano Peña

ORGANIZADORAS 267

AUTORAS E AUTORES 269

PREFÁCIO

Convidada a prefaciá-la essa obra, intitulada **Trajetórias geográficas coetâneas das políticas educacionais**, me sinto, honrada pelo convite vindo da Adriana e da Carina e de todos os que participam com seus escritos, e, responsabilizada pelo que temos em conjunto, eu diria em comunhão, nessas discussões acerca de ser pesquisador na área de educação. Somos corresponsáveis pelo que escrevemos porque é resultado do que pesquisamos e do que discutimos nas reflexões acerca dessas questões. Neste sentido, este meu escrito diz do que pensamos e do que idealizamos como professores pesquisadores, e, tangenciando as políticas curriculares oficiais nos deparamos com o que estudamos, com o que pesquisamos e escrevemos e, com nossos olhares para o mundo real da escola e da educação num contexto tão fragilizado por todas as condições atuais do Brasil e do mundo.

E aqui lembro, para iniciar essa conversa, daquele poema do Carlos Drummond de Andrade que diz “...No meio do caminho tinha uma pedra... tinha uma pedra no meio do caminho...” E de vários intérpretes que dizem:

“A PEDRA

O distraído tropeçou nela.

O violento projetou-a.

O empreendedor construiu com ela.

O homem do campo cansado, usou-a como assento.

As crianças brincaram com ela.

Drummond poetizou-a.

David usou-a para matar Golias.

Miguel Ângelo fez com ela as mais belas esculturas.

*Em todos os exemplos a diferença não estava na **PEDRA**,
mas sim no tipo de **HOMEM!***

Não existe pedra no teu caminho que não possa usar para teu próprio benefício.¹

O que o poema tem a ver com currículo e políticas de educação? Talvez nada! Mas nós professores temos sim o que nos liga com a Pedra, pois sujeitos cidadãos do mundo e do lugar em que vivemos traçamos nossos caminhos e deixamos as nossas marcas.

Um currículo é sempre pautado e sua estruturação é estabelecida num contexto que considera diversos aspectos e dentre estes as políticas públicas de Estado para a educação. No mesmo caminho, a sua efetivação não é automática, pois os sujeitos envolvidos são historicamente constituídos e vivem em contextos que são resultados das ações humanas. As políticas públicas em sua formulação são um projeto ideal do setor hegemônico da nação, no esforço de construir uma nacionalidade. O real apresenta sempre o contraditório.

Dentre estes aspectos há que se reportar às trajetórias espaciais que consideram que somos um país vasto, com território extenso e com populações que têm características diferenciadas. São lugares e são pessoas que têm histórias que se envolvem em culturas diversas, portanto, marcadamente singulares. Mas, todos sempre têm juntamente com as características singulares a dimensão da universalidade, assim que, as políticas curriculares podem ser únicas em sua formulação para aplicação em todo o território nacional, mas ao serem efetivadas aparecem as nuances que demarcam os lugares específicos. Doutra parte, as políticas públicas de educação no Brasil não existem com marcas únicas do território e da população brasileira com suas culturas, pois as marcas do mundo se fazem sentir sempre. O local e o global para além do discurso teórico-metodológico tem raízes por vezes profundas no lugar, mas sempre reconhecendo as demandas que são globais e, na prática se efetivam tendo isso em consideração.

Além dessa dimensão de necessariamente se reconhecer que uma política pública nacional traz em si as interfaces do jogo de forças das demandas internas e externas, há a dimensão nacional que precisa ser considerada em si. Neste contexto, uma pergunta que nos

¹ Versão disponível em: <https://www.aponarte.com.br/2007/08/pedra.html#gsc.tab=0>. Acesso em: 02 mar. 2022.

persegue é, se para a efetividade das políticas públicas, os sujeitos envolvidos nas práticas escolares fossem coparticipantes, elas teriam mais sucesso?

Sem dúvida, há uma longa distância entre a elaboração e quem as elabora, e, as práticas de sala de aula e quem as executa no cotidiano. Esse fato fragiliza a implementação das políticas públicas de educação e precisa ser considerado nos seus dois aspectos. Um deles, que é o que nos interessaria como pesquisadores de ensino e da educação escolarizada, é que essas políticas tenham o viés democrático e republicano e que atendam aos interesses e necessidades reais da vida escolar. O outro aspecto diz de que tradicionalmente essas definições desconhecem essa dimensão da participação e são elaboradas em gabinetes por pessoas distanciadas do mundo real.

Então nos cabe fazer o quê? Como professores pesquisadores e com atenção à ciência e à produção de conhecimento científico acerca dos problemas reais do mundo da educação, da escola, e do ensino, temos como urgente fazer pesquisa e apresentar resultados.

Ser um professor pesquisador, ser aquele profissional que reflete sobre o seu próprio fazer pode ser atribuição de um pequeno grupo, diante das reais condições do exercício profissional que são precárias e que determinam que o fazer tem que ser cumprido independente da realidade da vida escolar e do contexto em que vivem os sujeitos, a quem cabe o ensinar e aos que lhes cabe o aprender. Essas condições de precarização desconsideram que ser professor é uma profissão que atende a todos os outros sujeitos profissionais, e como tal, deveria ser tratada como importante. Mas a realidade brasileira não diz isso.

De novo, então, a pergunta: o que fazer? Se submeter e cumprir com rigor aquilo que na cadeia hierarquizada é definido nos diversos âmbitos (nacional, regional e local) pela burocracia das redes? Ou mesmo com toda as adversidades, estudar, analisar por dentro dos documentos oficiais para conhecer, pesquisar sobre educação, sobre currículos, sobre a disciplina que trabalhamos e, na contra face do que conhecemos da escola, fazer o nosso trabalho. Seria exigir demais dos professores? Pelas condições de trabalho, é muito, sim! Mas pela dignidade como sujeito e como profissional, é isso que cabe fazer.

O professor tem sempre o que dizer, pois, *quando a ciência muda, a aprendizagem transforma-se; quando os canais de ensino mudam, o saber transforma-se; e seguem-se as instituições.... Ora, em toda a mudança dessa importância, houve um professor que falou.* (Michel Serres, 1994)

Dentre os professores, há os que conseguem se articular para, teoricamente, construir os elementos que decorrem das teorias, para com metodologias adequadas fazer a reflexão sobre o mundo empírico do chão da escola e do chão da vida humana nos seus cotidianos. E, assim, produzir conhecimentos novos sustentados cientificamente. O que essa obra nos apresenta é exatamente isso, professores pesquisadores que se esforçam em conhecer o que acontece na realidade, com metodologias de investigação adequadas para cientificamente caracterizar a realidade, tendo as bases teóricas que sustentam as interpretações para produção de conhecimentos novos.

Os textos aqui apresentados são resultados de trabalhos científicos de professores pesquisadores envolvidos em seu compromisso ético e retribuindo à sociedade com os produtos científicos – acadêmicos do trabalho que conseguem fazer por ter acesso à universidade e aos cursos de pós-graduação. São docentes nacionais e estrangeiros e pós-graduandos que discutem a realidade da educação que acontece no mundo atual e com referências ao que vivemos nesse período de pandemia COVID-19 que atinge a todos nós humanos. Um tempo de evento que não pode ser desconsiderado diante dos acontecimentos que envolvem todas as populações da nossa morada Terra, e no qual a ciência mostra as possibilidades de cuidar da vida.

Os trabalhos realizados no contexto do Grupo Pesquisa Espaço, Tempo e Educação – GPETE, alocado na UFFS-Campus Chapecó/SC, aborda três eixos com as temáticas: Educação pública e delineamentos das políticas educacionais no contexto da Pandemia (Eixo I); Atualidades das políticas educacionais e o direito à educação (Eixo II); Espaço geográfico coetâneo e a política educacional no contexto ibero-americano (Eixo III).

É um livro que tem a marca de cada um que nele escreveu e que brinda a nós leitores com informações e análises que mostram realidades com as singularidades e a universalidade necessária para

compreender o mundo da vida, e nos convoca a continuar a ser professor pesquisador.

Convido à leitura para conhecer as análises apresentadas e para que elas sejam motivadoras a cada um de nós para avançar as nossas pesquisas.

No verão de 2022 do Hemisfério Sul, quando ainda sofremos com a pandemia e aprendemos com mais força a valorizar a ciência.

Professora Helena Copetti Callai

Dra. em Geografia pela USP/SP

Pós-doutora pela UAM-Madrid/ESPANHA

PqC/FAPERGS – Pesquisador Gaúcho

Bolsista Produtividade em Pesquisa- PQ/CNPq Nível 1D

APRESENTAÇÃO

“Na ciência (como em outras atividades) o mais importante não é o que chamamos científico. É o lado humano” (COUTO, 2005, p. 47). Esse compromisso com os sujeitos e seus lugares, nesta obra, trazemos na forma de reflexões acerca das geografias da vida educacional em interface com as políticas educacionais, assumidas enquanto singularidades de trajetórias, e acentuando as diversidades coetâneas produto e produtoras de espaço geográfico.

A Geografia que aqui trazemos, é múltipla, relacional e sempre em construção. Não pode ser confundida com um mapa, pois este não é o espaço, mas é sua representação. Muito da nossa geografia, efetivamente, está na mente. Todos nós carregamos conosco imagens mentais do mundo, do país em que vivemos, da rua ao lado, dos lugares e dos nossos antecessores e predecessores. Produzimos e delas lançamos mão, nas posturas e atitudes cotidianas e, muitas vezes, elas são causadoras de conflitos entre pessoas e grupos. É importante pensar sobre quais são as nossas imaginações e como tais imaginações são produzidas, e explorar como elas têm efeitos poderosos sobre as nossas ações com as pessoas, com os lugares e com o mundo. Um dos nossos trabalhos de professores e pesquisadores, é de submeter essas imaginações a interrogatório (MASSEY, 2008 e 2017), na Geografia, História, etc.

As imaginações geográficas e o modo como pensamos o espaço são constitutivos das nossas cosmologias estruturantes, como sustenta Massey (2008; 2017). Por isso, quando nossos sucessores, aqueles que não viveram a pandemia COVID-19, puderem contar aos outros o que para eles contamos, então, terão ideias mais claras das cicatrizes deixadas pela intrometida moléstia. Ficarão gravados nos modos de pensar os lugares e o mundo, as pegadas que deixamos (em escritos, vídeos, áudios e fragmentos da oralidade passada boca-a-boca) os medos e as crenças construídos, e os conhecimentos e desconhecimentos aprendidos, tal como soubemos das histórias e geografias de nossos antepassados, pela voz dos nossos pais.

Não sabemos quais são as suas imaginações, caro leitor. Nem onde e quando este escrito lhe está sendo apresentado. Entendemos,

entretanto, que nossas trajetórias estão se encontrando neste momento, pois o hoje e o ontem, o aqui e o acolá e o agora e o depois, estão entrelaçadas, bem como, seus resultados são imprevisíveis. Nesses conforos, pobres e ricos, centros e periferias, vidas e mortes, escancaramos que “a teoria surge da vida” (MASSEY, 2008, p. 16) e que é assim que produzimos espaço geográfico e sobre ele contamos aos outros.

Neste livro, assumimos o compromisso de contar de modo sistemático e dotado de rigorosidade argumentativa ancorada em referenciais reconhecidos científico-academicamente, alguns aspectos acerca dos acontecimentos desde o final de 2019 (quando o distanciamento social, as máscaras faciais e o álcool 70%, foram sendo incorporados em nossa rotina) até o momento da sua publicização, acerca da realidade espacial geográfica vivenciada no campo da educação e articulada às políticas educacionais, por meio do olhar histórico e geográfico. Assim, esperamos contribuir para construir imaginações geográficas que considerem e respeitem as singularidades dos sujeitos e dos lugares, nos caminhos da humanidade, pois os textos aqui publicados, compreendem aspectos da vida educacional, destacando as suas diversidades, especialmente, relacionados aos contextos de ensino, da escola e da universidade.

Nesse complexo dialético-dialógico há simultaneidades de trajetórias múltiplas, que estão entrelaçadas e seus resultados são imprevisíveis. Isso, porque esta publicação resulta de pesquisas e debates no contexto do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE) e do Grupo de estudos Lugar, cotidiano, espaço-tempo glocal e educação cidadã, vinculados à UFFS, *campus* Chapecó/SC. Colocamos em pauta políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo do Território Catarinense, os Planos de Contingência criados na pandemia, o ensino remoto, as mudanças no ensino e no estágio de docência e o livro didático.

Assumindo que as trajetórias se configuram entrecruzando local e global, convidamos, também, pesquisadores parceiros de Portugal, Cuba e México, para trazerem presente, as marcas das realidades espaciais do âmbito educacional, a partir de seus espaços e de suas imaginações geográficas. Somamos essas forças, com apoio da UFFS, que financia esta publicação, resultante do projeto de pesquisa, intitulado “Política educacional brasileira e a coetaneidade do

espaço geográfico: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da pandemia COVID-19” (Edital 270/GR/UFFS/2020).

Essas produções no Brasil, países latinos e europeu, trazem amostras de como a política educacional, por meio de leis, projetos e outros modos de regulamentação pelas instâncias governamentais, produzem efeitos no espaço geográfico e de como os lugares e seus sujeitos participam, imprimindo suas marcas. É nossa responsabilidade considerar esses entrecruzamentos local-global, pois o local está implicado na produção do global, como argumenta Massey (2008). É assim que apresentamos aspectos das trajetórias da educação e das políticas educacionais, coetaneamente.

Nosso jeito de fazer ciência é dialógico, assumindo as relações entre a vida e a teoria, com destaque às heterogeneidades e suas coexistências simultâneas como condição à existência do espaço geográfico, impõe o respeito à pluralidade dinâmica que dá centralidade aos fluxos da vida. Pois coetâneo, diz respeito à ideia de contemporâneo, desde que, inescapavelmente múltiplo, diverso, plural, relacional, aberto e inclusivo, por isso, implica a assunção da dimensão política.

Tais processos perpassam os 13 capítulos que compõem este livro. Todos eles textualizam trajetórias coetâneas espaciais geográficas das políticas educacionais, e são organizados em 3 eixos temáticos: I – Educação pública e delineamentos das políticas educacionais no contexto da pandemia; II – Atualidades das políticas educacionais e o direito à educação; e III – Espaço Geográfico coetâneo e a política educacional no contexto ibero-americano.

No Eixo I – Educação pública e delineamentos das políticas educacionais no contexto da pandemia, 5 capítulos compõem a relação entre a educação, o ensino e a dimensão das políticas educacionais. No primeiro que abre esta seção, intitulado *Política curricular e a realidade geográfica das escolas na pandemia da covid-19*, Adriana Andreis problematiza os desafios e as possibilidades das políticas públicas educacionais brasileiras no espaço geográfico coetâneo. Para tanto, são apresentadas discussões envolvendo o projeto de pesquisa coordenado pela pesquisadora (Edital 270/GR/UFFS/2020), em diálogo com a temática do mesmo, acerca das relações entre a política educacional brasileira e as realidades espaciais geográficas, especialmente, considerando a modalidade remota imposta pelo distanciamento social entre 2020 e 2021. No

capítulo 2 que problematiza *O lugar e as políticas educacionais: planos de contingência para a COVID-19 em escolas de Chapecó – SC*, Eduardo Cesar da Costa e Adriana Andreis trazem ao debate as mudanças ocorridas com a pandemia de COVID-19, a qual trouxe uma nova dinâmica às aulas a partir da modalidade remota, o que reverberou na necessidade de adequações e elaborações de políticas educacionais. Assim, discutem as articulações entre as políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais, elaboradas no contexto de retomada do ensino presencial na modalidade de ensino híbrido durante a pandemia da COVID-19, em relações com a realidade escolar expressa nos planos de contingência de duas instituições públicas estaduais localizadas em Chapecó, Santa Catarina (SC).

Com o título Ensino Remoto e Documento de Currículo do Território Catarinense: percursos para uma Educação Geográfica, no capítulo 3, Sabhrina Lya Pezenatto Piazza Frigeri apresenta possibilidades no ensino remoto, a partir de estudos realizados em uma escola pública de Chapecó-SC, em interface com o documento de currículo do território catarinense, componente de geografia, considerando a necessidade de contribuir para a educação geográfica.

No capítulo 4, *“Não é mais como era antes”*: reflexões sobre o formar-se professor de Geografia em tempos de pandemia, Gerson Junior Naibo, Ademar Graeff e Fernando Rossetto Gallego Campos, tecem reflexões sobre a formação do professor de Geografia em tempos de pandemia, considerando as experiências vivenciadas durante o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado: prática de ensino em Geografia IV, do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura da UFFS, Campus Chapecó (SC), realizado excepcionalmente na modalidade remota no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó (SC), o que possibilitou aos autores experimentar uma nova forma de ser professor e compreender a dinâmica do ensinar e aprender Geografia no Ensino Médio.

Base Nacional Comum Curricular e os currículos escolares: Direito à educação de qualidade para uma formação cidadã?, de Marlene Tirlei Koldehoff Lauermann, estão em destaque no capítulo 5, tecendo reflexões acerca da concepção de educação de qualidade e de cidadania que são colocadas em ação na BNCC e,

consequentemente, nos currículos escolares para a formação dos sujeitos contemporâneos.

Com o capítulo 5, é lançada a articulação com o Eixo II, no qual são trazidas reflexões envolvendo as atualidades das políticas educacionais e o direito à educação. Este eixo, tem, também, 5 textos destacando algumas questões para se pensar a dimensão das políticas e do direito à educação de qualidade. Nesse complexo, o capítulo 6 intitulado *Incidência de recursos tecnológicos educacionais nos livros didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental* os autores Ademar Graeff, Jaqueline Ana Foschera e Fabiana Calçada de Lamare Leite se propõem a analisar a incidência de recursos tecnológicos educacionais nos livros didáticos de Geografia aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2020), discutindo quatro coleções de livros didáticos e tecendo reflexões a respeito da necessidade de recursos tecnológicos nas escolas e os desafios em relação ao uso e aplicação de tecnologias educacionais em sala de aula.

Esvaziamento do Currículo: o papel das ciências humanas na BNCC do Ensino Médio, de Elisabete Dal Piva e Greti Aparecida Pavani, no capítulo 7, trata das proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os componentes curriculares da área das Ciências Humanas, tendo como objetivo principal analisar o papel das Ciências Humanas na BNCC do Ensino Médio. Nesse sentido, as autoras historicizam as leis para a implantação da BNCC e debatem a Lei nº 13.415/17, denominada Reforma do Ensino Médio, ambientada em movimentos ultraconservadores, evidenciando a emergência de projetos em disputa relacionados à Educação Básica e à área das Ciências Humanas, com reorganizações curriculares vinculadas à lógica empresarial.

Articulando o conjunto do livro, destacamente com o objeto geográfico, no capítulo 8, *Relação sociedade-natureza: um olhar ao currículo base do território Catarinense*, Eliane Thiago Popp traz ao debate uma análise a respeito do documento curricular catarinense. Tendo como objetivo investigar como está exposta a relação sociedade e natureza no documento denominado Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

Agregando as discussões acerca do currículo catarinense do capítulo anterior, o capítulo 9 destaca *A Base Nacional Comum*

Curricular - BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho - RCG e a educação infantil: avanços ou retrocessos?, no qual Roberta Schmith e Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso analisam os documentos que fazem parte de políticas educacionais que regem a educação no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul (Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG)), procurando refletir sobre possíveis avanços ou retrocessos na etapa da Educação Infantil.

O último capítulo deste eixo, capítulo 10, apresenta um debate geral que destaca *A redefinição curricular a partir da BNCC: desafios e perspectivas na/para a Geografia escolar*, abrigando um debate que posiciona relações entre o ensino de Geografia e a BNCC no Brasil. Neste, Carina Copatti reflete sobre a redefinição curricular nas escolas a partir da homologação da BNCC e analisa desafios e possibilidades que existem na Geografia escolar. Considera, nesse sentido, alguns caminhos possíveis para além da BNCC, enfatizando a autonomia e a autoria docente.

Assim, lançamos os dispositivos, que permitem um olhar geral ao contexto brasileiro da realidade espacial geográfica, dialogando com a política educacional, em relações com o documento que é base à educação no país, e apresentamos o Eixo III – Espaço Geográfico coetâneo e a política educacional no contexto ibero-americano, no qual são apresentados 3 capítulos de pesquisadores de Portugal, Cuba e México. Os pesquisadores internacionais, parceiros nas investigações, destacam reflexões a respeito da educação, ensino de geografia e políticas educacionais que constituem suas realidades e muito contribuem à compreensão sobre outras dimensões espaciais geográficas que constituem o mundo.

No capítulo 11, destaca-se a discussão acerca do *Projeto Nós Propomos! Cidadania territorial e nova cultura escolar na educação geográfica*. Neste, Sergio Claudino apresenta um recorte que envolve o Projeto Nós Propomos! por ele criado, implementado no contexto português e que atualmente constitui propostas em distintos países, dentre eles o Brasil, em ações que envolvem diferentes escolas em diversos estados do país. O autor apresenta aspectos voltados à implementação de Estudo de Caso através de um Projeto metodologicamente acessível, o qual visa contribuir para a construção da cidadania territorial.

A Educación geográfica en Cuba: dinámica, retos y perspectivas en tiempos de Covid-19, de Pedro Alvarez Cruz, no capítulo 12, traz

reflexões sobre o contexto educacional cubano, centrando-se em aspectos voltados à educação geográfica. Assim, apresenta elementos que contribuem para a caracterização da educação geográfica em Cuba, aspectos do currículo, formação docente em geografia, recursos didáticos, as dinâmicas e desafios atuais no contexto da pandemia da Covid-19.

E, por fim, no capítulo 13, intitulado *Las políticas educativas y la enseñanza de la geografía en México: contexto de pandemia*, Jairo Romero Huerta e Reinalda Soriano Peña, a partir da investigação apresentada, abordam as políticas educativas implementadas no México no contexto de pandemia, considerando os discursos dos docentes que ensinam Geografia a nível básico. Interessa interpretar como os docentes que ensinam Geografia no México compreendem as políticas educativas no contexto de pandemia.

Com esse introito, desejamos a você leitor, imaginações geográficas cidadãs, que contribuam para interpretar a dimensão educacional e das políticas a ela relacionadas, as quais, no contexto coetâneo, pandêmico, são evidenciadas no país e em outros contextos, contribuindo para reflexões e proposições potencialmente revolucionárias para o cenário atual e, também, visando transformações e outras perspectivas para a educação pós-pandemia.

Adriana Maria Andreis
Carina Copatti

Referências

- COUTO, M. **Pensatempos**: textos de opinião. 2. Ed. Lisboa: Caminho, 2005.
- MASSEY, D. **Pelo espaço**. Bertrand Brasil, 2008.
- MASSEY, D. A mente geográfica. **GEOgraphia**. Niterói/RJ. V.19, N. 40, 2017 mai/agos, p. 36-40.

Eixo I

**Educação pública e delineamentos das
políticas educacionais no contexto da
pandemia**

POLÍTICA CURRICULAR E A REALIDADE GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS NA PANDEMIA DA COVID-19

Adriana Andreis

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) *Que o esplendor da manhã não se abre com faca*
- b) *O modo como as violetas preparam o dia para morrer*
- c) *Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos*
- d) *Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação*
- e) *Que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos*
- f) *Como pegar na voz de um peixe*
- g) *Qual o lado da noite que umedece primeiro*
etc
etc
etc

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.
(BARROS, 2016, p. 10)

Introdução

Espaço geográfico coetâneo, política educacional, lugar e global e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são questões que, como fios se entrecruzando pautados em critérios teórico-metodológicos de caráter científico-acadêmicos, mas abertos ao fluir inusitado, tecem a pesquisa que resulta neste livro. Implica tramas que se confroencontram¹ permanentemente, construindo um novo olhar, envolvendo o exercício de pesquisar reconhecendo

¹ Confroencontro é um termo cunhado para configurar o entendimento da sempre presença de confronto em todo encontro (confro + encontro), argumentado como processo inerente à perspectiva dialógica (ANDREIS, 2014, p. 19).

a realidade dos lugares. Por isso, é exigente de desaprenderes para o enfrentamento dos desafios que impõem situações impalpáveis e que se sobressaltam desarrumando um mundo, cuja ordem esconde desordens.

O contexto de pandemia expõe as fragilidades das arrumações da política educacional, pois a tecitura da vida curricular constitui-se entretecida à realidade da espacialidade geográfica dos lugares, que é múltipla, relacional e sempre em construção, como argumenta Massey (2008). Como permite pensar o poeta, um complexo que envolve “desaprender” (BARROS, 2016, p. 10) para com-viver, e em razão dos desconhecimentos e incertezas de percursos imaginados e planejados, é condição para respeitar as intimidades não palpáveis, sistemas de ações e objetos humanos e não humanos, discutidos por Santos (2004, 2008, 2010) e Massey (2008, 2012).

Considerando que a coetaneidade compreende assumir as diversidades e especificidades contemporâneas dos lugares, enquanto resultantes de uma totalidade de mundo, e que os documentos da política educacional são orientadores e regulamentadores das práxis na Educação Básica, pesquisar implica a iminência de estudar os movimentos que ocorrem na realidade, no sentido de conviver reconstruindo possibilidades. Nesse complexo buscamos a resposta à interrogação acerca de como a política pública educacional brasileira, estudada em diálogo com documentos de política que alicerçam o currículo das escolas de Educação Básica, apreende princípios da universalidade pretensamente controláveis e a consideração das especificidades espaço-temporais no contexto coetâneo, em situação de exceção no caso da pandemia da Covid-19.

O caminho é na direção de entender a relevância de refletir a factibilidade do complexo posto pela política educacional brasileira, ponderando as permanentes mudanças e as especificidades dos espaço-tempos singulares. Assim, neste texto de abertura são apresentadas as problematizações referentes aos desafios e às possibilidades das políticas públicas educacionais brasileiras no espaço geográfico coetâneo. Neste périplo, com caráter de abrir um acabamento aos desfechos suscitados e que resultam neste livro, neste texto especificamente configurado enquanto ensaio teórico, também são trazidos apontamentos conclusivos em diálogo com

os pressupostos que envolvem o projeto de pesquisa que nominaremos de 270², desenvolvido entre 2020-2022 com financiamento da UFFS.

Para visibilizar as complexidades das questões que envolvem a realidade da educação escolar, bem como atentar para possibilidades alternativas da política pública educacional brasileira, por meio de documentos como a BNCC, em diálogo com as práxis curriculares em contexto de exceção, esta parte inicial do livro traz aspectos que se abrem para as discussões acerca de diferentes temas. Está organizado em três partes que analisam as políticas educacionais e suas dinamicidades, os entrecruzamentos espaço-temporais com a educação, destacando aspectos que são dispositivos reflexivos das trajetórias em diálogos com horizontes em construção, e indicativos conclusivos de caráter mais geral, atendendo ao projeto 270.

Políticas educacionais e suas dinamicidades

As políticas educacionais de caráter nacional são elaboradas para oferecer aspectos orientadores que atendam o território nacional e os lugares específicos, constituídos de multiplicidades coexistentes, compreendendo a coetaneidade do espaço geográfico. Necessitam, portanto, ter relativa estabilidade enquanto dispositivos exequíveis no país e nos respectivos lugares, considerando, também, o complexo internacional. Ao encontro desses aspectos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é um documento normatizador estruturante do currículo das escolas de Educação Básica.

Levando em conta essas premissas, desde o final do ano de 2019 e nos anos de 2020 e 2021, os lugares do mundo vêm enfrentando uma pandemia denominada Covid-19, que se caracteriza como um grave cenário de doença devido ao espalhamento do vírus Sars-Cov-2 da família Coronavírus, que se espalha atingindo diversas regiões do planeta. A partir dos primeiros indícios no continente asiático, em poucos meses, desde janeiro de 2020, a contaminação vem se apresentando também nos demais continentes, Europa, América,

² Projeto 270: Projeto de pesquisa Edital 270/GR/UFFS/2020, com registo no PRISMA UFFS/SC ES-2020-0466, intitulado “Política educacional brasileira e a coetaneidade do espaço geográfico: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da pandemia COVID-19, desenvolvido entre 01/08/2020 e 31/07/2022.

África e Oceania. Esse parasita tem grande potencial de transmissão com iminentes riscos de propagação interpessoal, intensificadas pelas densas e complexas redes circulatórias e entrecruzamentos de potenciais vetores de proliferação, humanos (especialmente, grupos considerados de risco, como idosos, diabéticos e hipertensos) e não humanos (animais e objetos materiais). Somam-se a essas questões o restrito conhecimento científico para enfrentar esse vírus, que é considerado novo.

No decorrer da situação de pandemia escancararam-se as dinamicidades das práticas de caráter mais geral em um país como o Brasil, em que não apenas a extensão territorial, mas as multiplicidades de diferentes lugares, reverberaram em documentos complementares e estratégias concretas alternativas. Por isso, este livro envolverá partes que problematizam também especificidades outras relacionadas com o currículo escolar, ao encontro do que Nóvoa (2021, p. 1) textualiza ao dizer que “a pandemia não provocou os problemas, ela revelou e num certo sentido os tornou mais nítidos”.

Cabe ressaltar que a política educacional, enquanto caráter universal (MAINARDES, 2018), é objetivada por meio de regulamentações em políticas educacionais que tomam forma de documentos orientadores e regulamentadores, servindo às práxis na Educação Básica. Esses registros são publicados para instruir e regular o currículo das instituições escolares brasileiras, atendendo ao conjunto e, concomitantemente, aos lugares específicos espaciais geográficos. Assim, necessitam, a política e as políticas educacionais, ter relativa estabilidade processual para serem exequíveis em distintos lugares do território nacional, sempre entrecruzando com as questões sociais, políticas e econômicas implicadas à realidade internacional. Por isso, o périplo do projeto financiado envolve a política educacional, as universalidades e especificidades documentais e o espaço geográfico coetâneo.

Salienta-se que na multidimensionalidade geográfica da globalização contemporânea e nos sistemas intensos e dinâmicos de produção e circulação de produtos e pessoas, em redes que, de algum modo, envolvem cotidianamente praticamente todos os lugares do mundo, a pandemia vêm obrigando as populações a adotar procedimentos de proteção individual e coletiva, como o uso de máscaras e álcool em gel 70% e, especialmente, manter o distanciamento social. Em 2021, com o advento de vacinas que

permitem proteção média de, pelo menos, 80%, foram sendo possíveis maiores aberturas à circulação, mas, ainda assim, conservando os cuidados indicados.

Essas mudanças atingem todos os setores da vida das pessoas, posto que o alastramento, em muitas circunstâncias, é assintomático. Nesse complexo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e os gestores dos Estados, dentre eles brasileiro, dos estados-membros e dos municípios brasileiros, vêm orientando ou, em alguns casos, determinando o distanciamento social. Esse contexto espaço-temporal geográfico vem exigindo que o sistema educacional, em geral, depare-se com a necessidade de criar alternativas às aulas presenciais, que é uma das principais características da Educação Básica.

Essa problemática torna-se ainda mais complexa, pois é o nível de ensino que envolve o maior número de alunos e de professores, por ser de caráter obrigatório no Brasil, abrangendo, assim, todas as crianças, adolescentes e jovens do Ensino Fundamental e Médio. Então, veem-se, o país, os Estados e os municípios, diante da necessidade de encontrar alternativas, para a continuidade das aulas, porém, de modo remoto, utilizando estratégias tecnológicas para ministrar componentes curriculares.

Os pressupostos legais de base e já existentes, como a BNCC e os novos a serem elaborados emergencialmente, precisam considerar a realidade dos lugares e os pressupostos educacionais, especialmente as inescapáveis especificidades espaço-temporais de cada escola e os princípios didático-pedagógicos da mediação de ensino e de aprendizagem que estão postos nos documentos das políticas educacionais, o que remete a pensar acerca dessa interconexão com as políticas educacionais, que é produto e produtora do espaço geográfico escolar.

Entrecruzamentos espaço-temporais com a educação

O espaço geográfico é argumentado enquanto realidade histórico-geográfica contemporânea. Reiteramos que espaço-tempo coetâneo é assumido como implicado às relações resultantes e também indutoras de políticas educacionais, pois envolve a territorialização dos fenômenos sociais da educação. O currículo no campo das políticas educacionais se apresenta, assim, entrecruzado às relações produto e produtoras das multiplicidades coexistentes,

pois o cotidiano das estratégias adotadas nos lugares do mundo é construído em relações com a política educacional e seus documentos regulamentadores.

Esse processo pressupõe entender o sistema educacional aportado na área da Educação e o campo das políticas educacionais. Como propõe Saviani (2008, p. 7), isso compreende o “respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado” e o exame do “alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro”. O estudioso da questão refere, ainda, a fundamental importância da continuidade das políticas, assumindo o caráter de política de Estado, ou seja, deve ser dotada de universalidade, pois a qualificação e o avanço no processo educacional exigem relativa estabilidade para a progressão qualitativa nessa área.

Os problemas relacionados à descontinuidade nas políticas educativas também são analisados por Oliveira (2011, p. 10), referindo-se à importância da flexibilidade, da descentralização e da desregulamentação, que podem contribuir para qualificar as experiências e modelos de organização escolar nos diferentes lugares, paralelas às continuidades de políticas nos âmbitos regionais e nacional. Os riscos nessa articulação envolvem a possível dispersão, que pode contribuir “ainda mais para o quadro de fragmentação a que se assiste na educação básica brasileira”. Paralelamente, num sentido inverso, pode contribuir para uma padronização e conservação extrema, que dificulta adequações às situações exigentes de decisões rápidas e específicas nos diversos lugares.

Essas questões, que são discutidas também por outros pesquisadores da área da Educação, como Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), relacionam-se com os contextos espaciais geográficos. Compreendem a consideração de que o espaço e tempo estão implicados com a política educacional, pois os documentos desta política são produto e são produtores de espaço-tempo histórico e geográfico. A realidade do cotidiano nos lugares abrange dispositivos da vida concreta nas escolas de Educação Básica, que precisam ser considerados nessa articulação com os documentos das políticas educacionais.

Esses documentos são elaborados para servirem contemporaneamente ao desenvolvimento das práxis educativas. Na perspectiva geográfica assumida, essa atualidade compreende coetaneidades; isso porque o complexo social envolvido é

entendido como sendo constituído de multiplicidades socioespaciais (econômicas, políticas, culturais) que coexistem e configuram as especificidades dos lugares.

Esse debate é destacadamente contemplado pela obra de Doreen Massey (2008, 2012), que sustenta uma dimensão global do lugar. Sua argumentação afirma a inseparabilidade das noções de espaço e de tempo, pois considera que a dimensão do social compreende o espaço e a dimensão da mudança o tempo, e que ambas são dimensões produzidas pelas relações entre o humano e o não humano, resultando, assim, no espaço geográfico. Com isso, o que a pesquisadora sugere é que “o global é tão concreto quanto o é o lugar local” (MASSEY, 2008, p. 260) e que “lugar está implicado na produção do global e que o global está implicado na produção do lugar” (ANDREIS, 2014, p. 221). O espaço geográfico é dinâmico e dialético, por ser diverso, vivo, aberto, relacional e sempre em construção. E o espaço geográfico é “produto de inter-relações”, como “esfera de possibilidade da existência da multiplicidade” e é “processo sempre em construção” (MASSEY, 2008, p. 29-35).

Nessa relação também está subentendida a compreensão de espaço geográfico como composição de sistemas de objetos e de ações, como técnica e criação das relações que acontecem entre sujeitos produzindo espaço e dele sendo produto, que, como diálogo, é ininterrupto e aberto. Encontra-se essa reflexão com as pesquisas publicadas por Milton Santos (2004, 2008, 2010). O geógrafo propõe que o espaço geográfico

[...] deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro, a vida que o preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento (SANTOS, 2008, p. 27-28).

Nesse complexo conjunto indissociável e também contraditório, segundo o estudioso, é que as interações se processam. E não são apenas os objetos e as ações em si, mas sua historicidade e as relações que “entre” esses se estabelecem e que os sujeitos constroem contemporaneamente.

As redes de conexões globalizatórias são discutidas pelo pesquisador na obra “Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal” (SANTOS, 2010),

analisando o contexto de lugar, levando a pensar “o cotidiano e o território e o cotidiano *versus just in time*”. Nesse sentido, fala da relação entre a vida e as temporalidades e as relações de obediência que não são inteiramente compreendidas, que têm relação com o movimento concreto das políticas educacionais, e, na realidade, dos lugares. Quanto ao papel da proximidade e à dimensão espacial do cotidiano, o autor destaca que “com o papel que a informação e a comunicação alcançaram em todos os aspectos da vida social, o cotidiano de todas as pessoas assim se enriquece de novas dimensões” (SANTOS, 2004, p. 321).

Enquanto documento de política, a BNCC (BRASIL, 2018) é fundamental às escolas por objetivar uma base curricular que serve de parâmetro às práxis ali executadas, porém esse documento compreende o conjunto da política pública educacional brasileira, configurado a partir da segunda metade do século XX. Nesse processo histórico, coimplica-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996a), que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da Educação Básica ao Ensino Superior, e contribui à configuração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1996c). Estes trazem aspectos relacionados à grade curricular das escolas. Dentre outros, cabe ressaltar, também, que o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) se encontra com esse movimento, afirmando eles a serem delineados na BNCC. No conjunto documental, são fortalecidos aspectos republicanos da educação, reiterando encaminhamentos na direção da sua qualificação e sinalizando a importância da elaboração de uma base nacional comum para o currículo brasileiro, efetivamente publicada em 2018.

Dispositivos reflexivos das trajetórias e horizontes em construção

Pode-se afirmar que esse complexo documental existente, assim como a BNCC, que, por meio deles, reverbera, foi importante às deliberações por sua possibilidade de permitir proposições ao enfrentamento do problema posto pela pandemia.

Nesse caminho, Cogo (2020) discute aspectos políticos, culturais e econômicos que tendem a se reconfigurar a partir das vivências com essa realidade. Propõe o pesquisador pensar acerca dos sinais e mudanças nos comportamentos que surgem em tempos

de pandemia, que aceleram em massa e que obrigam a repensar os modelos das organizações.

Dentre as trajetórias a serem destacadas em abril de 2020, quando se anunciava que a pandemia avançava assustadoramente, adentrando-se em praticamente todos os lugares, desde os grandes centros até os mais isolados, Santos (2020) anuncia a “cruel pedagogia do vírus”, ao argumentar a crueldade do contexto pandêmico ao ensino, e elabora as primeiras lições. Nesse caminho, no capítulo 4, indica as primeiras 6 lições, para o que denomina de intensa pedagogia do vírus.

Como lição 1, afirma que “o tempo político e mediático condiciona o modo como a sociedade contemporânea se apercebe dos riscos que corre”, alertando que “esse modo pode ser-nos fatal”, que conduz as visibilizações e invisibilizações interessadas em controle social e lucros financeiros. Como lição 2, já anuncia que as pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga. Como lição 3, refere que “enquanto modelo social, o capitalismo não tem futuro. Em particular, a sua versão atualmente vigente – o neoliberalismo combinado com o domínio do capital financeiro” – que, segundo o investigador, ficará desacreditada ante a tragédia da pandemia. Na lição 4 traz que “a extrema-direita e a direita hiper-neoliberal ficam definitivamente (espera-se) desacreditadas”, posto que tem crescido no mundo. Na lição 5 refere que “o colonialismo e o patriarcado estão vivos e reforçam-se nos momentos de crise aguda”, pois já percebia que “as manifestações são múltiplas”. Na 6 e última lição de sua obra, imagina que haveria “o regresso do Estado e da comunidade”, pois lembrava que “os três princípios de regulação das sociedades modernas são o Estado, o mercado e a comunidade.” (SANTOS, 2020, p. 22-32).

Considerando o espaço geográfico em suas multiplicidades de relações sempre em construção, essas lições contêm importantes dispositivos para acompanhamento dos acontecimentos e dos encaminhamentos relacionados com a Covid-19. Ao encontro dessas observações de Santos (2020), Nóvoa (2020, p. 12) reitera os três aspectos a serem consideradas nos encaminhamentos na educação:

1. Um reforço do espaço público da educação, assumindo que a educação não se esgota na escola e que precisamos de novas ligações

e compromissos, das famílias e da sociedade, na educação das crianças [...].

2. Uma transformação da escola, com uma diversidade de espaços e de tempos de trabalho (estudo individual e em grupo, acompanhamento por parte dos professores, projectos de pesquisa, também lições, etc.), criando novos ambientes de estudo e de aprendizagem, dentro e fora da escola – as respostas mais interessantes à pandemia revelaram o sentido desta “metamorfose da escola”.

3. Uma alteração do papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio, etc., e não só “lições”), reforçando a sua acção na produção de conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de acção colaborativa – as melhores respostas à pandemia foram resultados da colaboração entre grupos de professores.³

O pesquisador destaca três sentidos que podem ser retomados. Primeiramente assumindo que o velho discurso vem demonstrando ser injustificado, pois a escola se constitui com o contexto, ou seja, não é nem resultado nem causa do complexo espacial geográfico atual. Em segundo lugar, o sentido da problematização dos espaços e dos tempos escolares, ainda predominantemente constituído de gavetas que se abrem e fecham sem relações entre si e com o mundo. Em terceiro lugar o autor ressalta o comprometimento do professor com a sua ação profissional docente. É evidente que esses destaques do estudioso indicam que também a formação de professores nas universidades precisa ser repensada.

Mas as palavras de Nóvoa (2020, 2021) são contundentes em reforçar a dimensão humana e a força da ação dos professores, no sentido de realização de quaisquer movimentos de combate à proliferação do vírus e de continuidade da ação docente, principalmente nas escolas. Segundo o estudioso, “as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens.” (NÓVOA, 2020, p. 9). E prossegue destacando que, “em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores” e que “isso

³ Nas citações diretas dos autores mantivemos a versão original em Língua portuguesa de Portugal.

pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar as condições para um maior reconhecimento social da profissão”. Outro aspecto destacado pelo pesquisador diz respeito ao trabalho coletivo e à visibilidade da importância e empoderamento do papel do professor.

A exemplo da BNCC, o complexo de políticas educacionais já existentes no início da pandemia, não impediu ou, pelo menos, não contribuiu de modo contundente, pois demonstrou conter brechas que permitiram artifícios como a abertura aligeirada de novas frentes e novas regulamentações, nominadas como Planos de Contingências, que reproduzem em grande parte os modelos regionais padronizados, reiterando modelos generalizados e que pouco contribuem para a organização dos princípios educativos, elo fundante da escola⁴. Algumas vezes as decisões tomadas sequer consideravam a realidade estatística, que expressava a necessidade de cuidados específicos a serem incorporados, como conhecimentos, equipamentos, o acesso e o uso da internet, que, embora citados nos documentos, não estavam disponíveis nem em uso nas escolas. Ainda, as dimensões físicas das salas de aula não são parâmetro único às deliberações de distanciamento social e número de alunos por sala de aula, pois o clima e tempo do lugar, bem como a posição solar da mesma e os tipos e tamanhos das aberturas (portas e janelas), também são específicos, até mesmo dentro da própria escola. Eis os porquês de trazer presente, aberturas para considerar as singularidades dos lugares nos documentos de política educacional, que têm como meta oferecer ferramentas à práxis educativa escolar.

Cabe reiterar o argumento de Nicoletti (2020, p. 2), de que interagimos “para aprender, e o peso da palavra que é transmitida depende muito do seu vínculo humano, social, emocional, com seus professores, com/nos alunos em volta”. Ao encontro dessa ideia e atentando aos horizontes da política educacional, expõe-se o alerta no sentido de evitar aligeiramentos e superficializações, uma vez que educação é processo essencialmente humano e humanizador, não cabendo ser avaliado a partir de parâmetros e métricas que se pautam em demandas e princípios econômicos. Ou, como anunciam as palavras do poeta, o amanhã, assim como o horizonte, não se abre com faca (BARROS, 2016, p. 10).

⁴ Em outra pesquisa (ANDREIS, 2014), discutimos essa problemática, ao trazer o conceito cotidiano, como atualidade da realidade dos lugares e como “arquitetônica espacial” singular de cada sujeito escolar.

Indicativos conclusivos

Considerando a importância de entender a relação entre propostas que têm caráter geral e universal e as realidades que estão em permanente mudança compreende-se, por um lado, a contribuição acadêmica pela produção de sistematização escrita da questão posta, pautada em pressupostos teóricos e metodológicos reconhecidos cientificamente. Por outro lado, também compreende-se a contribuição social pela apresentação de reflexão sistemática que pode servir como objeto para as discussões por gestores e professores das escolas de Educação Básica, os movimentos em diálogo com as políticas educacionais e os desafios e possibilidades de enfrentamento das questões atuais nos lugares.

Assim como a relação entre ensinar e aprender, a espacialidade geográfica é dotada de vida, implicando multiplicidades ou diversidades, relacionamentos dialético-dialógicos entre humanos e destes com o não humano, e permanentes transformações ou mudanças, como argumenta Massey (2008). Pode-se destacar que o modo de ensino realizado no contexto da pandemia da Covid-19, a exemplo do ensino de Geografia, embora continue fluindo, vem sendo comprimido “tal como as canalizações do rio de uma cidade fervilhante”, como apontam Silva e Oliveira (2021, p. 68). Nesse caminho, os autores destacam que

Comprimir é tornar artificial seu desenho hídrico, limitando a comunicação e interação escolar uma parte apenas do todo possível. Mas sem perder a capacidade de fluir; afinal, canais de vazão (no caso do conhecimento e aprendizagem) não foram bloqueados em definitivo. Embora se deixassem exageradamente dependentes dos meios técnicos digitais.

A relação viva implicada às aprendizagens relacionadas com a espacialidade geográfica, somada a vida inerente à relação de ensino, ficam, ambas, ainda mais prejudicadas.. Considerando esses pressupostos da Geografia e da Educação, as perspectivas que pautam os documentos de política educacional escancaram sua relevância, por seus documentos orientadores serem dispositivos que mostram caminhos teóricos e metodológicos à práxis escolar.

Levando em conta a pesquisa realizada, que tem como objeto a relação entre política educacional e o espaço geográfico,

assumidos como relações múltiplas e suas eventualidades, por serem inseparáveis entre si e sempre em transformação, denotam-se indicativos de: elaborações de estratégias novas e com novos documentos de política elaborados, a exemplo dos planos de contingência específicos para cada setor (educação, saúde, comércio, indústria, serviços, financeiro) em âmbitos locais, regionais, estaduais, nacional e internacional); não descarte das regulamentações atuais, mas inclusão clara de possibilidades para adequações às mudanças repentinas, a serem realizadas nos âmbitos dos lugares; e imprevisibilidade de desafios futuros, que podem significar recrudescimento da proliferação de variantes de diferentes vírus, e que não deem conta de serem aplacadas ou atenuadas pelas vacinas criadas, elas próprias em permanente retestagem. No âmbito da educação escolar e universitária, vêm se denotando as perspectivas apontadas por Nóvoa (2021, p. 1), de que “não sabemos ainda [...] pois os problemas da educação que descobrimos durante a pandemia não são problemas novos, já cá estão há muitos anos. A pandemia obrigou a mudar nossa relação com esses problemas.”

Podemos agregar que habilidades postas na BNCC estão relacionadas com uma organicidade metódica de procedimentos, atitudes e conceitos, que implicam funcionalidade e aplicabilidade, e que são oferecidos para serem postos em movimentos nos contextos complexos e vivos, realidade das escolas. A reiteração de códigos alfanuméricos e identificatórios, relacionados com o ano de ensino (do 1º ao 9º e do Ensino Médio), apresentados hierárquica e sucessivamente, dificultam vislumbrar os entrecruzamentos dinâmico-dialéticos em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio. Nesse conjunto, as unidades temáticas, como no caso da Geografia, lugar de vida, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial e natureza, ambientes e qualidade de vida, apesar de servirem a todas as aulas, em todos os anos da Educação Básica, prejudicam o entendimento da vida implicada aos conteúdos de ensino, e que envolve todas as unidades apresentadas no documento.

A crítica a essa perspectiva de repartição, que contribui para o engavetamento da vida, reforçando o parcelamento do conhecimento, scancara a importância do que aponta Nicoletti (2020, p. 2), de que a “nossa forma de aprender, desde os tempos imemoriais, quando descemos das árvores, é por meio do contato social, do contato

humano” e de que a interação é condição para aprender, e o peso da palavra que é transmitida depende muito do seu vínculo humano, social, emocional, com seus professores, com os alunos em volta. A vida não é objeto passível de justaposição. Reforça, também, o que Nóvoa (2021, p. 3) refere ao escancarar que “a aprendizagem precisa considerar o sentir”, que “não se pode saber sem sentir e que na prática do sentir há também um conhecimento”.

O pesquisador prossegue indagando e sugerindo uma resposta: “se separarmos as dimensões e acharmos que a aprendizagem é sobretudo ou apenas saber, ela pode ser feita na tela de um computador? Pode. Mas fica sempre amputada da outra dimensão”. Considerando, portanto, a organicidade das competências, ainda mais em se tratando de ensino em modalidade remota, o processo de ensinar a aprender na escola fica ainda mais fragilizado.

Outro aspecto conclusivo importante que conflui da investigação acerca do estudo realizado coimplicando política educacional e espaço geográfico, relaciona-se com a visibilização dos “dois Brasis”, o “existente e o inexistente”, referidos por Anjos (2021, p. 7-8) em sua discussão que apresenta uma obra que debate o ensino de geografia na África. Nesta, o estudioso permite entender que os documentos de política, a exemplo da BNCC, de modo bastante subliminar, contribuem para o esmaecimento e escape da realidade, enquanto “território visto como uma instância concreta das acumulações desiguais dos distintos tempos é o principal revelador dos espaços visíveis oficialmente, ou seja, os aceitos e formalizados pelo sistema dominante”. Ainda, desviando os enfoques nas concretudes espaciais, esconde e torna “invisíveis” os “territórios usados que não devem ser mostrados na cartografia e na paisagem geográfica oficial, associados a expressões territorializadas pejorativas, como favelas, o povo da periferia, os pobres, os mocambos, os quilombos, dentre outras”.

A padronização e o esmaecimento das diversidades, contribuem para a repetição de arquétipos estandardizados acerca das realidades do mundo, como indicamos em pesquisa realizada em 2012 (ANDREIS, 2012), reverberando-se em manutenção e ampliação na estrutura da sociedade parcelada e hierarquizada referida por Anjos (2021, p. 7). Então, por um lado, a pandemia e o distanciamento imposto expuseram ainda mais essas singularidades dos lugares e as desconsiderações das especificidades da realidade

espacial geográfica. Por outro lado, contribuíram para ampliar ainda mais os apagamentos das diversidades.

Afora o empenho das escolas e dos professores nesse período de distanciamento e atividades no sentido de manter relações de ensino e de aprendizagem dos alunos, e pensando na BNCC enquanto documento publicado em 2018, que é base que se abre para todas as ações e interações nas escolas, observa-se indício dos problemas postergados e aligeirados com a situação pandêmica. É possível sinalizar que o efetivo diálogo ficou fortemente marcado apenas pela anotação e registro de ideias referidas em informações e comunicações apresentadas em encontros remotos entre sujeitos nos diferentes âmbitos institucionais, esmaecendo, principalmente, o debate envolvendo as noções centrais de habilidades e competências dele constitutivas.

Com esses apontamentos dos pesquisadores, que oferecem pistas, lições e sentidos diferentes, enquanto aprendizagens com a situação pandêmica, abrimos à publicação de textos que resultam neste livro, organizado em capítulos e que apresentam outras questões envolvendo contribuições acadêmicas e sociais contundentes, relacionadas com a práxis na realidade curricular das escolas.

A política educacional compreende “espaço e tempo juntos”, resultando em múltiplos devires (MASSEY, 2008, p. 201), que nos desafiam ao mesmo tempo em que nos comprometem com a produção política. E “não podemos devir sem os outros” (id. p. 90), pois somos parte de um “local que está implicado na produção do global.” (id. p. 154). Por isso, são relevantes o questionamento e o rechaço das violências impostas pelas facas, mortes e túmulos, exigentes e sugestivos de respeito aos processos de existência do humano dependente do não humano, pois, “para apalpar as intimidades” no contexto das mudanças do mundo, é preciso saber “desaprender oito horas por dia”, como sugere o poeta (BARROS, 2016, p. 10). Isso ajuda a nos ensinar princípios, para conviver na produção da coetaneidade espacial geográfica, que respeita a vida de todos.

Referências

ANDREIS, Adriana Maria. **Cotidiano**: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola. 2014 Tese (Doutorado em Educação

nas Ciências: concentração Geografia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Ijuí/RS, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=459374. Acesso em: 13 set. 2021.

ANDREIS, Adriana Maria. **Ensino de geografia: fronteiras e horizontes**. Porto Alegre, RS: ComPasso, 2012.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Apresentação. *In*: FERRACINI Rosemberg; MARCELINO, Jonathan da Silva; RODRIGUES, Sávio José Dias. Ensino de geografia da África: caminhos e possibilidades para uma educação antirracista. **Revista África e Africanidades**. Rio de Janeiro, RJ: Quissamã, RJ, 2021. p. 7-10.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BRASIL. Lei nº 13005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25121 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília/DF: Senado Federal, 1996a. (Atualizada em março de 1997).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9.394/1996**. Brasília, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília, DF, 1996c.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base (Ensino Fundamental e Ensino Médio)**. Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2018.

COGO, Rodrigo. **10 tendências do mundo depois do Covid-19**. Disponível em: <http://www.aberje.com.br/blogs/post/trendwatching-fala-nas-10-tendencias-do-mundo-depois-do-covid-19/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LIBÂNEO José Carlos; OLIVEIRA João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplace em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018.

MASSEY, Doren. **Pelo espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doren. **Un sentido global del lugar**. Barcelona: Icaria, 2012.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da educação. **Revista Com Censo #22**, v. 7, n. 3, ago. 2020, p. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 2 ago. 2021.

NÓVOA, António. **Plataforma Educação**. In: ALVAREZ, Luciana. António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir. Entrevista publicada. **Revista Educação (on-line)**, em 25 de junho de 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Dossiê: As políticas educacionais dos novos governos na América Latina. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 115 abr./jun. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, abr. 2020.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, SP: PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Silvia Heleny Gomes da; OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. Estágio à docência no ensino remoto emergencial: uma geografia comprimida e fluente em tempos de pandemia. **Geopauta**, Vitória da Conquista, BA, v. 5, n. 1, p. 66-88, 2021.

O LUGAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PLANOS DE CONTINGÊNCIA PARA A COVID-19 EM ESCOLAS DE CHAPECÓ - SC

Eduardo Cesar da Costa
Adriana Maria Andreis

Introdução

A pandemia de Covid-19 inaugura a segunda década do século XXI impondo ao mundo o desafio de adaptações a uma vida cotidiana muito mais remota e digital. De certo modo, grande parte destas adequações sociais ao mundo digital já vinham sendo gradualmente adotadas desde o início da revolução técnico-científica e informacional, contudo a necessidade de distanciamento social para a mitigação do vírus Sars-Cov-2¹ tornaram essas adaptações muito mais urgentes e desiguais. Diversos lugares das vidas cotidianas das pessoas substituíram abruptamente atividades presenciais por conexões via rede de internet. Marcadamente, as relações de ensino e aprendizagem no Brasil e no mundo, sobretudo na educação básica escolar, precisaram ser reestruturadas em um movimento de informatização justificado como emergencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Por meio de ajustamentos das políticas públicas educacionais brasileiras nos âmbitos federal, estaduais e municipais, as aulas presenciais foram suspensas temporariamente, sendo recolocadas, inicialmente, no formato totalmente remoto e, posteriormente, nas modalidades de ensino híbrido, que consiste na alternância semanal ou quinzenal entre ensino presencial (na escola) e remoto (em casa). Assim, uma série de decretos, portarias e resoluções passaram a normatizar o funcionamento das aulas nestas modalidades inéditas na educação básica pública brasileira. Com a necessidade de

¹ Vírus causador da doença COVID-19

adequação às exigências e normatizações expressas nos documentos de políticas educacionais federal, estaduais e municipais, tanto na efetivação do ensino remoto quanto na do ensino híbrido, as escolas tiveram de se adaptar, organizando, criando e executando as atividades remotas e/ou presenciais possíveis de acordo com suas realidades específicas.

A pandemia evidencia, assim, as já preexistentes inter-relações entre a política educacional e o lugar cotidiano, e isto é objeto de investigação neste ensaio, em que buscamos discutir sobre a força do lugar nas políticas públicas voltadas à retomada do ensino presencial na modalidade híbrida durante a pandemia da Covid-19, que, concomitantemente, impõe-se como modelares aos lugares. Assim, neste ensaio encaçamos a resposta à pergunta acerca das relações entre as deliberações das políticas educacionais em diferentes escalas – nacional, estaduais e municipais –, especialmente expressas nos planos de contingência no país, em Santa Catarina e no município de Chapecó. Ao encontro dessa questão, o objetivo deste texto é discutir as articulações entre as políticas educacionais nacional, estaduais e municipais elaboradas no contexto de retomada do ensino presencial na modalidade de ensino híbrido durante a pandemia da Covid-19, em relação com a realidade escolar expressa nos planos de contingência de duas instituições públicas estaduais localizadas em Chapecó, Santa Catarina (SC).

Visando a respostas à pergunta que direciona esta pesquisa, este ensaio baseia-se em referenciais teóricos dos campos de estudo da Geografia, Educação e Políticas Educacionais e na discussão acerca dos seguintes documentos de políticas: Parecer N^o 11/2020 de 07 de julho de 2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que expressa as *Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia*; Portaria N^o 750/2020 de 25 de setembro de 2020, elaborada conjuntamente entre a Secretaria da Saúde do Estado de Santa Catarina (SES/SC) e a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC) e que *Determina que cada município do território catarinense elabore o Plano de Contingência Municipal para a Educação, seguindo o modelo do Plano Estadual de Contingência para a Educação*; Decreto Executivo Municipal de Chapecó N^o 39.442 de 06 de outubro de 2020 que *Dispõe sobre a retomada gradual das atividades das Redes Municipais Pública e Privada de Ensino no*

território do município de Chapecó e dá outras providências; PPlano Municipal de Contingência – Educação –, homologado em 23 de outubro de 2020 e organizado pela Prefeitura de Chapecó (SC), que visa a direcionar a elaboração dos Planos de Contingência Escolares do município; e dois Planos de Contingência Escolares para a Covid-19 de duas escolas urbanas da rede estadual de ensino do município de Chapecó: da Escola de Educação Básica (EEB) Zélia Scharff e o da EEB Tancredo de Almeida Neves.

Destacamos, ainda, que este ensaio teórico resulta do projeto de pesquisa intitulado “Política educacional brasileira e a coetaneidade do espaço geográfico: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da pandemia COVID-19”, coordenado pela professora doutora Adriana Maria Andreis e financiado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) por meio do edital nº 270/GR/UFFS/2020.

Como desenlace do referido projeto e ao encontro desta introdução, o texto está organizado em quatro partes. Inicialmente, apresentamos algumas concepções conceituais de lugar cotidiano a partir das propostas de Massey (2008) e Santos (2006); de políticas educacionais conforme Melazzo (2010) e Mainardes (2018); e considerações sobre o ensino remoto em tempos de pandemia arguidas por Saviani e Galvão (2021). Em seguida, passamos às discussões dos documentos de política em investigação neste ensaio, visando a compreender as articulações entre as políticas educacionais nacional, estaduais e municipais elaboradas no contexto de retomada do ensino presencial na modalidade de ensino híbrido, sobretudo as que culminam nos Planos Municipal (Chapecó) e Estadual (Santa Catarina) de Contingência da Covid-19 na Educação. Na terceira parte destacamos algumas especificidades de duas escolas urbanas da rede estadual pública de SC localizadas em Chapecó, apresentadas em seus Planos Escolares de Contingência para a Covid-19, que se articulam com os planos municipal e estadual, tornando a introdução e adaptação a esta modalidade de ensino singular em cada lugar. A partir destas discussões apresentamos, na última parte, uma síntese das considerações sobre lugar observadas e identificadas nos documentos das políticas educacionais produzidas em diferentes esferas do poder público.

O lugar cotidiano e as políticas educacionais

Viver em um determinado espaço cotidianamente possibilita que os sujeitos criem laços afetivos e memórias a ele relacionadas (CALLAI, 2002). Quanto mais próximo do dia a dia do sujeito um espaço está, mais significativos serão os elos de identificação criados entre este sujeito e o seu espaço de vivência cotidiana. Vejamos um exemplo hipotético: mesmo após anos ou décadas fora da escola de educação básica, grande parte das pessoas que tiveram oportunidades de frequentar uma ainda conseguiria elaborar mentalmente um mapa representando-a. Mais do que isso, poderia localizar e descrever detalhadamente, neste mapa, os momentos mais significativos de sua vida escolar naquele lugar. O mesmo provavelmente não ocorreria se pedíssemos para essas pessoas elaborarem um mapa mental de um local em que somente transitaram uma vez, ocasionalmente. Talvez, neste caso, ainda conseguissem esboçar um croqui, mas, provavelmente, com poucos detalhamentos e aspectos marcantes aos seus sentidos.

Esses espaços, que nos são tão significativos, memoráveis e cotidianamente vividos, são considerados pela ciência geográfica a dimensão espacial do lugar geográfico, uma das possíveis dimensões do espaço. Doreen Massey (2008) propõe que o espaço não é um fato dado, mas uma construção sempre em curso. A estudiosa compreende que o espaço está permanentemente sendo produzido em uma multiplicidade de realidades coetâneas em inter-relações multiescalares. Elamos a essa compreensão o entendimento de Milton Santos (2006, p. 39) sobre o espaço geográfico, como sendo um híbrido da dimensão física com a social, e que é "[...] formado por um conjunto indissociável [...] de sistemas de objetos e sistemas de ações [...]" que são interdependentes e mutuamente influenciados.

Como, porém, propõem Santos (2006) e Massey (2008), essa concepção abarca o espaço compreendido como um todo em todas as suas dimensões. O lugar é a dimensão do espaço em que as pessoas vivem cotidianamente, criando laços de identificação e memórias, e é a partir desta dimensão que as pessoas interpretam a totalidade do espaço, cada qual em seu contexto específico e singular, que os liga às redes do mundo globalizado, a outros lugares e às pessoas. (CALLAI, 2002; SANTOS, 2006; MASSEY, 2008; COSTA, ANDREIS, 2020).

É a partir da vivência cotidiana no lugar que os sujeitos identificam as necessidades e problemas que impactam diretamente suas vidas. Por meio de reivindicações ao Estado de soluções aos problemas percebidos e concebidos no lugar, os sujeitos atuam politicamente na produção do espaço. Por isso que a cidadania territorial, referida por Claudino (2020, p. 19), demonstra-se, geográfica e politicamente, tão potente na cotidianidade dos cidadãos que vivem em determinado lugar, pois possibilita a “participação responsável nas tomadas de decisão sobre os problemas comunitários de base espacial”. Cabe destacarmos, contudo, que nem toda ação do Estado origina-se de reivindicações do lugar, tampouco que toda demanda social seja atendida pelo Estado, considerando que, por vezes, as medidas normativas que alteram a realidade cotidiana do lugar são verticalizadas e desconsideram os clamores populares, pois visam atender somente ao interesse de grupos específicos.

Nesta perspectiva, Melazzo (2010) afirma que, a partir de demandas sociais, o Estado atua, ou não, visando a sanar as necessidades levantadas pela população, resultando em políticas públicas que correspondem tanto ao documento normativo da política quanto aos seus resultados e consequências em que são efetivadas. Estas políticas públicas constituem-se de modo fragmentado, pontual e incompleto (MAINARDES, 2018), em “[...] instrumentos de poder simbólico sejam [...] expressas na forma de textos legais ou discursos oficiais [...]” (BOURDIEU, 2014 *apud* MAINARDES, 2018, p. 188). Elas normatizam “[...] ‘o que fazer’ [...], ‘aonde chegar’ [...] e ‘como fazer [...]’” (RODRIGUES, 2010, p. 52-53, grifo na fonte), considerando o objetivo de cada política. Quando estes objetivos envolvem questões educacionais resultam em políticas educacionais.

As diversas políticas educacionais da união, dos estados e municípios articuladas entre si, como planos, programas, fundos, bases, currículos, leis, decretos, diretrizes, pareceres, resoluções e tantos outros documentos, bem como os resultados e as consequências que estes documentos incidem nos lugares de estabelecimento, compõem a política educacional brasileira (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015). Essas políticas são concebidas por entidade federativa em concordância com as concorrências competentes previstas a cada uma na Constituição Federal (CF) de

1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Assim, podemos compreender os potenciais impactos de cada política educacional no espaço escolar, uma vez que as escolas estão subordinadas cumulativamente às três esferas do Poder.

Podemos vislumbrar, deste modo, o poder que o lugar possui na construção de políticas educacionais, tendo em vista que estas são, em geral, criadas a partir de demandas sociais do lugar. Ainda, a forma como cada política se materializa no lugar, por mais normatizada que seja, não é homogênea, porque cada lugar é singular, e se arranja de uma maneira específica diante das diversas políticas. Como já apontamos, entretanto, é preciso reconhecer que uma política nem sempre é democrática, isto é, por vezes são medidas verticalizadas e autoritárias e desconsideram as especificidades do lugar. Mesmo nestes casos, porém, uma política nunca é criada sem uma motivação, e, portanto, será instituída em algum lugar e incidirá em resultados e consequências nele. O lugar impõe-se na política educacional e, concomitantemente, é influenciado por ela.

As inter-relações entre a política educacional e o lugar geográfico, sobretudo o lugar escolar, tornaram-se mais palpáveis com o advento da pandemia da Covid-19, quando as relações de ensino e aprendizagem convencionais foram substituídas abruptamente por modalidades não presenciais ou semipresenciais. Acontece que as políticas educacionais voltadas à prática do distanciamento físico nas escolas visando à mitigação do vírus, produziram efeitos imediatos e mais perceptíveis na realidade do cotidiano de todos os integrantes das escolas: administradores, professores, estudantes, responsáveis e comunidade.

Em pouco tempo, ainda no início de 2020, as salas de aula que aportavam 20, 30 e, por vezes, 40 estudantes, foram substituídas pelos encontros virtuais nos endereços eletrônicos de videoconferência da web; as conversas de corredor entre estudantes, ou entre professores na sala de convivência, foram transferidas para os grupos de aplicativos de mensagem instantânea; os múltiplos sons das conversas paralelas entre estudantes durante as aulas, foram silenciados na solidão do estudo diante das telas de led. O espaço escolar esvaziou-se temporariamente dando vez à atuação remota e digital. As aulas presenciais foram suspensas, alterando a realidade do lugar escolar, e essa suspensão ocorreu por meio de diversos

documentos de políticas. Ao mesmo tempo, os documentos de políticas foram criados considerando uma demanda social e um contexto específico da realidade, que foi a necessidade de medidas de distanciamento físico nas escolas para a prevenção da contaminação pelo vírus Sars-CoV-2 e de um possível colapso no sistema de saúde.

Considerando essa contextura, podemos inferir que o lugar influencia a produção e estabelecimento das políticas educacionais, mesmo aquelas elaboradas longe da escola, e concomitantemente é influenciado com resultados e consequências destes documentos na realidade cotidiana. Deste modo, na próxima seção realizamos uma breve contextualização da construção das políticas educacionais produzidas em decorrência da pandemia no Brasil, em Santa Catarina e no município de Chapecó, com ênfase nas diretrizes de retomada do ensino presencial na educação básica na modalidade de ensino híbrido (remoto e presencial).

A construção dos planos estadual e municipal de contingência da Covid-19 na educação

Poucos meses após identificado o primeiro caso de contaminação pelo vírus Sars-Cov-2 na China, em dezembro de 2019, o vírus já era transmitido comunitariamente em todos os continentes, sendo declarado como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020 (OPAS, 2020). O vírus foi registrado pela primeira vez no Brasil em 26 de fevereiro de 2020 no estado de São Paulo, em um paciente com histórico de viagem para a região da Lombardia na Itália (BRASIL, 2020a). Em Santa Catarina o primeiro caso da doença foi diagnosticado no dia 12 de março de 2020 (SANTA CATARINA, 2020c), e em Chapecó no dia 14 do mesmo mês (CHAPECÓ, 2020a). Um ano após o registro do primeiro caso no Brasil, em março de 2021, o país já contabilizava cerca de 11 milhões de casos e mais de 280 mil mortos (CONASS, 2021). Sete meses depois, em outubro de 2021, já somavam mais de 21 milhões de casos confirmados e mais de 600 mil óbitos (CONASS, 2021). Deste conjunto, mais de 1 milhão e 290 mil casos, e cerca de 19 mil mortes, ocorreram em SC (SANTA CATARINA, 2021b). Integrando este quadro preocupante, no

município de Chapecó, já eram aproximadamente 47 mil casos confirmados, com 770 óbitos (CHAPECÓ, 2021b).

Medidas de adaptação da vida cotidiana tiveram de ser adotadas em diversos países do mundo, inclusive no Brasil, buscando o distanciamento social, e assim a mitigação da disseminação do vírus, única forma de prevenção social à doença antes da criação e acesso às vacinas. Estas medidas foram instituídas em diversos setores, como comércio, indústria, saúde, espaços públicos, ambientes educacionais, entre outros. A educação, sobretudo a escolar básica e pública, foi impactada de maneira especial pelas medidas de distanciamento social. A execução de métodos de ensino diferentes do convencional presencial, mostra-se como um campo político e pedagógico entremeado de desafios, limitações e tensões (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Estes agravos advêm da multiplicidade de pessoas e lugares de um país continental como o Brasil, e das desigualdades que se expressam na realidade cotidiana dos mais de 47,9 milhões de estudantes de escolas de Educação Básica (EB) matriculados nas mais de 180 mil escolas do país (BRASIL, 2019).

Considerando as necessidades de medidas de distanciamento social, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição de aulas presenciais pela modalidade remota no Brasil enquanto durar a situação de pandemia, por meio da Portaria Nº 343 no dia 17 de março de 2020. No mesmo dia, o Estado de SC publicou o Decreto 09, que suspendeu, a partir do dia 19 de março de 2020, as atividades presenciais de ensino das redes públicas e privadas em território catarinense. Essa deliberação é reforçada em território chapecoense pela Prefeitura de Chapecó no Decreto Nº 38.679 de 17 de março de 2020. O mesmo ocorreu em diversos outros estados e municípios no Brasil e no exterior. A partir de então estados, municípios e instituições de ensino iniciam o processo de adaptação e elaboração da modalidade de ensino remoto. Deste modo, como medida “emergencial” de manutenção das aulas nas redes públicas e privadas de ensino no Brasil, o ensino remoto se transformou no “novo normal” durante parte do primeiro ano da pandemia (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Essa realidade de aulas na modalidade totalmente remota se manteve, em grande parte do Brasil, até meados de julho de 2020, quando o CNE publicou o Parecer nº 11/2020, expressando

orientações para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Respalhado por outro documento do CNE, o Parecer nº 05/2020, que, dentre outras coisas, recomendava que “[...] a reorganização do calendário escolar [...]” deveria “[...] levar em consideração a possibilidade de retorno gradual das atividades com presença física dos estudantes e profissionais da educação na unidade de ensino, seguindo orientações das autoridades sanitárias” (BRASIL, 2020b, p. 22), o Parecer nº 11/2020 apresenta orientações sobre como este retorno das atividades ao formato presencial, ou semipresencial, deveriam ser organizadas, considerando a autonomia dos sistemas, redes e estabelecimentos de ensino previstos na LDB (BRASIL, 2020c). Deste modo, quanto ao retorno das atividades presenciais, o CNE expressa algumas recomendações gerais para os sistemas de ensino, mas considera que “[...] não há uma solução única [...]”, e que “[...] autoridades locais e estaduais têm competência e responsabilidade para definir medidas de relaxamento da quarentena.” Assim, argumenta que “Cabe a cada estado ou município definir o calendário de retorno, considerando o ritmo e intensidade da pandemia em cada localidade (BRASIL, 2020c, p. 19-20).

Além das questões legais de autonomia dos sistemas de ensino e as desigualdades locais de disseminação do vírus, o parecer destaca as desigualdades sociais estruturais que se intensificaram no período da pandemia, sobretudo as desigualdades educacionais. É considerando estes aspectos que o CNE argumenta quanto à necessidade de organização e planejamento de modo mais localizado, permitindo, assim, a elaboração e execução de políticas que se adéquem às necessidades e realidades regionais e dos sistemas e estabelecimentos de ensino. Podemos perceber, portanto, que o lugar escolar, mesmo que não atue diretamente na construção dos documentos de políticas, principalmente aquelas elaboradas no âmbito federal que, em geral, são produzidas longe da escola, tem o poder de interferir nas decisões estatais e na construção dos documentos de políticas: seja legalmente, a partir de conquistas socialmente constituídas ao longo da história; ou operacionalmente, por meio da necessidade de considerar desigualdades sociais, educacionais, e distintas taxas de contaminação e esgotamentos da capacidade hospitalar.

A partir das orientações do CNE, no dia 25 de setembro de 2020 a Secretaria da Saúde do Estado de Santa Catarina (SES/SC), conjuntamente com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC), emitiram a Portaria nº 750/2020, que determina que cada município do território catarinense elabore o Plano de Contingência (Plancon) Municipal para a Educação, seguindo o modelo do Plancon Estadual para a Educação. O Plancon estadual foi organizado identificando vulnerabilidades e necessidades gerais no âmbito estadual, mas, ao mesmo tempo, estabelece uma série de diretrizes para a elaboração dos Plancons Municipais. Estes planos (municipal/estadual) objetivam

Fortalecer os processos de governança do sistema educativo no estado, definindo estratégias, ações e rotinas de atuação gerais para o enfrentamento da epidemia que, depois, deverão ser adaptadas a cada município/região e escola, enquanto persistirem as recomendações nacionais, estaduais e/ou regionais de prevenção ao contágio da COVID-19, buscando criar condições para a continuidade da sua missão educacional. (SANTA CATARINA, 2020b; CHAPECÓ, 2020d).

Considerando a deliberação estadual, o Plancon Municipal de Chapecó foi homologado no dia 23 de outubro de 2020, e, além de detalhamentos de ordem técnica, dispõe de uma série de normativas para o retorno às aulas presenciais nas instituições de ensino do município, buscando a diminuição nos riscos de contágio no ambiente escolar. Dentre estas normativas destacamos: organização de horários visando a menor necessidade de deslocamento de professores; priorização de reuniões por videoconferências; preparação do ambiente para a manutenção do distanciamento físico de, no mínimo, 1 metro e meio nas salas de aulas e demais ambientes escolares; adotar estratégias de comunicação digital com profissionais da escola, estudantes e responsáveis; suspensão de trabalhos de campo e atividades que gerem aglomerações, como eventos escolares; evitar práticas esportivas que demandem a troca de objetos sem a possibilidade de higienização; evitar práticas esportivas coletivas e priorizar práticas individuais ao ar livre; divulgação e fiscalização de medidas preventivas de cunho sanitário, como “[...] correta utilização, troca, higienização e descarte de máscaras, higienização das mãos e de objetos, etiqueta respiratória, com distanciamento social seguro para toda a comunidade escolar [...]” (CHAPECÓ, 2020d, p. 25);

acompanhamento e monitoramento de casos suspeitos ou confirmados de membros da comunidade escolar; fornecimento de materiais de higiene pessoal e desinfecção; medidas de readequação dos espaços públicos, com interdição de espaços inapropriados e obrigatoriedade de ventilação; medidas de higienização e sanitização de ambientes e utensílios; recomendação de divisão de turmas do ensino infantil e fundamental; dentre outras. Podemos perceber que estas normativas incidem em impactos diretos na realidade do lugar escolar, modificando estrutural e operacionalmente a rotina tradicional da cotidianidade escolar presencial.

As normatizações previstas no Plancon Municipal de Chapecó estendem-se a todas as instituições de ensino públicas e privadas do território municipal de Chapecó, e servem como um norteamento para a elaboração dos Plancons Escolares, que tinham de ser construídos por instituição, considerando suas necessidades específicas. Assim, instituições de ensino passaram a elaborar seus Plancons embasados no Plancon Municipal de Chapecó, que, por sua vez, embasa-se no Plancon Estadual de Santa Catarina. Em 6 de outubro de 2020, por meio da Portaria SES/SED – SC 778/2020, o governo do estado de SC autorizou o retorno às atividades presenciais em estabelecimentos de ensino públicos e privados do estado, desde que atendessem às exigências previstas no decreto. Dentre elas, consta a obrigatoriedade de o estabelecimento de ensino obter a homologação do Plancon Escolar junto ao Comitê Municipal de Gerenciamento da Pandemia de Covid-19. No mesmo dia foi publicado o Decreto Executivo Municipal de Chapecó Nº 39.442, que autorizava a retomada gradual das atividades das redes municipais pública e privada de ensino no território do município mediante o cumprimento das exigências dos Plancon Municipal e Estadual, e da homologação do Plancon Escolar de cada instituição de ensino (CHAPECÓ, 2020a).

Na sequência discutiremos acerca dos Plancons de duas instituições de ensino da rede pública estadual de SC, localizadas em Chapecó, para compreendermos como estes documentos de políticas se articulam com a realidade do lugar escolar.

Planos escolares de contingência da Covid-19 em Chapecó – SC

Como debatemos, todas as EEB de SC, e, portanto, de Chapecó, deveriam elaborar Plancons Escolares como requisito para o retorno às atividades presenciais na modalidade híbrida. Deste modo, dentre todos os Plancons elaborados pelas instituições de EB no município de Chapecó, selecionamos dois: o da EEB Zélia Scharff e o da EEB Tancredo de Almeida Neves. Embora ambas escolas sejam pertencentes à rede estadual de ensino de SC, foram selecionadas visando a observarmos duas realidades diferentes que atendem públicos distintos, sendo uma escola somente de Ensino Médio de um bairro periférico de Chapecó, e outra contando com Ensino Fundamental e Médio localizada próximo ao centro da cidade.

Os dois Plancons escolares seguem uma mesma estrutura que foi definida pelos Plancons municipal e estadual, de modo que grande parte de suas redações são iguais ou muito semelhantes. Quanto a isto, cabe destacarmos que todos os Plancons escolares seguem uma mesma articulação de normatizações legais que acumulam políticas federal, estaduais e municipais, e, assim, todos os planos escolares de contingência da Covid-19 possuem embasamento nos mesmos documentos de políticas, dentre os quais os que anteriormente discutimos, como os Plancons municipal e estadual.

Temos, também, de considerar que uma emergência de saúde pública, como a pandemia da Covid-19, demanda medidas localizadas, mas, igualmente, generalistas a todas as instituições de ensino, como as medidas sanitárias, por exemplo: o emprego de álcool gel e a higienização das mãos, uso de máscara, distanciamento social, entre outras. Assim, justifica-se a repetição observada nos planos de contingência quanto à parte das medidas e necessidades comuns e o embasamento legal destes documentos.

Os Plancons escolares das duas instituições, a partir do que foi definido nos Plancons estadual e municipal, estabelecem uma série de protocolos de ação e governança ante a pandemia, definindo diversas ações com detalhamento a partir da ferramenta de qualidade 5W2H (SANTA CATARINA, 2020b; CHAPECÓ, 2020b; 2020c; 2020d). A partir desta ferramenta de qualidade, para cada ação de governança e gerenciamento relativa à pandemia na instituição de ensino se estabelece: o que será feito; porque será feito; onde será feito; quando

será feito; quem o fará; como será feito; e quanto custará (SANTA CATARINA, 2020b; CHAPECÓ, 2020b; 2020c; 2020d).

Dentre as medidas e ações que são detalhadas pelos estabelecimentos de ensino em seus Plancons, considerando suas especificidades, como rotina, estrutura, profissionais na escola e áreas atendidas, citamos: medidas sanitárias, como higienização, uso de máscara, aferição de temperatura e distanciamento social; demarcação de espaços evitando aglomerações; controle de entrada e saída; isolamento de casos suspeitos; rastreamento, acompanhamento e monitoramento de contato; sanitização e higienização dos ambientes; elaboração de quadro de horários escalonados por turma; desmembramento de turmas em duas "subturmas" no formato híbrido, intercalando em tempo casa e tempo escola; orientação dos alunos e profissionais quanto às medidas preventivas; retorno gradativo das subturmas; construção de "espelho" para cada sala de aula, que consiste no mapeamento normativo do local de estudo de cada aluno, sempre com a mesma mesa e cadeira; normativas sobre atividades externas com cancelamento de excursões e trabalhos de campo; capacitação da equipe escolar; levantamento das necessidades de transportes dos membros da comunidade escolar; atendimento às famílias que retiram materiais e outras demandas da escola; organização do trabalho presencial e trabalho remoto; acolhimento e apoio psicossocial; planejamento de reuniões por videoconferência com a comunidade escolar; normatizações acerca das aulas de educação física; dentre outras (CHAPECÓ, 2020b, 2020c).

Podemos notar a partir destes PLANCON escolares, que cada uma das ações é pautada na realidade cotidiana escolar, considerando tratar-se de um documento de política educacional elaborado no lugar, ainda que em uma articulação multiescalar. O detalhamento minucioso das ações, inclusive nomeando os responsáveis por ação, só é possibilitado devido à vivência escolar e o conhecimento sobre a realidade e rotina cotidiana das escolas. Cabe, portanto, atentar à caracterização das escolas e às vulnerabilidades constantes nos Plancons escolares de cada instituição para que possamos compreender um pouco as singularidades destas escolas diante da pandemia.

A EEB Zélia Scharff está localizada no bairro Presidente Médici, próximo ao centro de Chapecó, e atende cerca de 1.456 estudantes de

Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) nos períodos matutino, vespertino e noturno. Os estudantes são oriundos de diversos bairros da cidade, sendo os principais: Presidente Médici, Passo dos Fortes, Pinheirinho, Vila Real, Centro, Efapi, São Cristóvão, Maria Goretti e interior do município (CHAPECÓ, 2020b). O quadro de profissionais da escola é composto por 108 funcionários, sendo 04 administrativos, 85 professores, 06 serventes, 04 professores readaptados, 03 assistentes de educação, e 02 estagiários (CHAPECÓ, 2020b). A estrutura da escola está disposta em um terreno com cerca de 13.000m², contando com 29 salas de aula já levando em conta o distanciamento mínimo de 1 metro e meio, 24 destas salas possuem a capacidade para 18 pessoas, 3 salas a capacidade para 16 pessoas e 2 salas com capacidade para 11 pessoas (CHAPECÓ, 2020b). Conta também com um estacionamento interno, 02 salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 sala de vídeo, 01 biblioteca, 02 cozinhas, 01 laboratório de Biologia, 01 laboratório de Informática, 01 sala de professores, 01 sala de rádio escolar, 07 salas de atendimento administrativo/pedagógico, 01 parque infantil, 01 ginásio com três quadras e 01 quadra esportiva, 06 conjuntos de banheiros masculino e feminino e 06 banheiros adaptados (CHAPECÓ, 2020b). Considerando os membros da comunidade escolar integrantes do grupo de risco à doença, a escola possui 19 estudantes que devem permanecer integralmente na modalidade remota e 13 professores que já retornaram presencialmente por estar há mais de 30 dias vacinados com a segunda dose (CHAPECÓ, 2020b).

Em seu Plancon escolar a EEB Zélia Scharff expressa algumas vulnerabilidades da instituição no período da pandemia, considerando a retomada da presencialidade das atividades na modalidade híbrida. Destacamos: falta de certos hábitos e cuidados de higiene pessoal e relacional; insuficiente educação da comunidade escolar para a gestão de riscos e para a promoção da saúde; atitudes de negação do vírus da Covid-19 e/ou de seu impacto; tipo e dimensões das instalações físicas, condições de arejamento, espaço disponível para suficiente espaçamento das pessoas; falta de formação dos professores para usar tecnologia na educação; alunos sem espaço adequado para estudo em casa, falta de equipamentos, como computadores e notebooks, e problemas na conexão à internet; número insuficiente de funcionários; falta de condições para adequada higiene no espaço domiciliar e

consequente falta de condições de trazer máscaras para a troca indicada nos protocolos (CHAPECÓ, 2020b).

O outro plano escolar de contingência da Covid-19 que discutimos é o da EEB Tancredo de Almeida Neves, que se localiza no bairro Efapi, um bairro periférico da cidade de Chapecó em que residem cerca de 60 mil pessoas (CHAPECÓ, 2020c). A escola atende 960 estudantes de EM nos períodos matutino e vespertino, residentes nos 35 loteamentos do bairro Efapi e também do bairro Vederti e de comunidades do interior do município (CHAPECÓ, 2020c). A escola conta com um terreno de 7.259,54 m² com uma área construída de 2 pisos de 2.890m² e ginásio de 1.150 m² (CHAPECÓ, 2020c). Conta, ainda, com 13 salas de aula com treze salas de aula com capacidade para 16 pessoas (considerando o distanciamento de 1,5 m), 04 laboratórios, 02 laboratórios de Informática, 01 sala de artes, 01 sala de violão, 01 sala de percussão (CHAPECÓ, 2020c). Possui também uma ampla área aberta, cozinha com refeitório, 03 conjuntos de sanitários, biblioteca, secretaria, sala pedagógica, sala de professores, sala de direção e sala de reuniões para pequenos grupos (CHAPECÓ, 2020c). Ainda, conta com área reflorestada e área destinada ao cultivo de chás naturais. O quadro de profissionais da escola é constituído por 84 funcionários, sendo 66 professores (efetivos e ACT), 4 administrativos, 7 serventes, 2 merendeiras, 2 vigias e 3 professores readaptados. A escola possui 06 professores afastados por serem do grupo de risco à doença, e 40 estudantes em modalidade totalmente remota (CHAPECÓ, 2020c). As mesmas vulnerabilidades levantadas pela EEB Zélia Scharff são indicadas no PLANCON da EEB Tancredo de Almeida Neves, com uma vulnerabilidade a mais, que é o fato de a escola contar com professores procedentes de outras escolas e de outros municípios (CHAPECÓ, 2020c).

Podemos perceber que cada uma das escolas que produziu os Plancons estudados possui especificidades relativas ao público atendido, quadro de profissionais, estrutura escolar, entre outras. Ainda, que as necessidades de cada escola são distintas e, assim, seus Plancons foram elaborados considerando essas necessidades e, ao mesmo tempo, a realidade escolar, além de acatar as demandas das políticas educacionais federal, estaduais e municipais.

Conclusões

Com base nos referenciais teóricos e nos documentos de políticas educacionais federal, estaduais, municipais e escolares estudados, podemos compreender como as políticas educacionais de retomada do ensino presencial na modalidade híbrida se articulam com a realidade do lugar escolar. No parecer em que orienta sistemas e redes de ensino quanto ao ensino presencial na pandemia, o CNE expressa a necessidade de tomadas de decisão de modo mais localizado, considerando as desigualdades educacionais e socioeconômicas do país e as diferentes taxas de contaminação e de ocupação dos leitos hospitalares. Neste mesmo sentido, o governo do estado de SC expressa orientações generalizantes acerca da retomada do ensino presencial, determinando que cada município elabore seu Plancon. Com base nessa deliberação é que o município de Chapecó elabora seu Plancon especificando com maior detalhamento as diretrizes acerca do retorno à presencialidade escolar. É com base neste Plancon que as escolas produzem seus próprios Plancons Escolares, levando em conta suas necessidades e realidade singular.

Demonstra-se que as políticas educacionais em estudo articulam-se entre si respeitando as deliberações da LDB sobre as competências concorrentes de cada ente federativo, priorizando normatizações mais localizadas, sobretudo no âmbito municipal e escolar. As escolas possuem singularidades e atuam de modo específico diante das necessidades impostas pela pandemia, embora organizem-se com deliberações do município, do estado e da união, considerando a legalidade das políticas e as necessidades comuns a todos os espaços escolares, como a necessidade de medidas de distanciamento, uso de máscara e álcool gel, entre outras.

A quantidade de salas, estudantes, localidades atendidas, estrutura escolar, profissionais, integrantes da comunidade escolar que fazem parte dos grupos de risco e demais questões, afetam a retomada do ensino presencial mesmo que de modo intermitente. A efetivação do ensino presencial no formato híbrido intensificou os desafios, uma vez que tornou necessária a conciliação entre duas modalidades distintas: a presencial e a remota, e, concomitantemente, as limitações de ambas. As limitações da modalidade remota apresentam-se na necessidade de capacitação

docente para o uso de tecnologias; a dificuldade de acesso a equipamentos eletrônicos e a falta de espaços de estudo em casa; a falta do acompanhamento docente; entre outras. Já as limitações presenciais demonstram-se na necessidade de medidas de prevenção, como uso de máscara e fiscalização desse uso, higienização das mãos, distanciamento, preparação e fiscalização dos espaços, entre outras. Destaca-se, ainda, a complexidade imbricada na elaboração destas políticas, uma vez que influenciam distintas funções escolares, como a administrativa, a pedagógica, a de limpeza, alimentação, transporte, equipe de saúde dos bairros, etc.

Concluimos, portanto, que os documentos de políticas educacionais elaborados pela União, pelos estados e municípios para a execução do ensino presencial na modalidade híbrida durante a pandemia da Covid-19, articulam-se entre si de modo complexo, favorecendo a abertura às deliberações locais, sobretudo às municipais e escolares, influenciando a realidade escolar e modificando as dinâmicas nestes espaços. Paralelamente, os documentos das políticas educacionais são influenciados pela realidade e pelas singularidades dos lugares escolares, por meio de orientações e direcionamentos mais generalizantes. É importante mostrar que o reduzido número de profissionais professores que atuam nas escolas e as inúmeras atribuições destes na gestão das instituições, agregando, ainda, a função organizacional das especificidades, dificulta a atenção aos processos centrais educativos de ensino e aprendizagem de conhecimentos.

Referências

BRASIL. Censo escolar da educação básica. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus. Governo Federal. 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>. Acesso em 20 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 05/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, de 7 de julho de 2020. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 83-134.

CLAUDINO, Sérgio. Projeto Nós Propomos! Geografia e cidadania. *In*: TELES, Glauciana Alves; CLAUDINO, Sérgio; FALCÃO SOBRINHO, José (org.). **Ensino e formação de professores de geografia: experiências no semiárido brasileiro e em Portugal**. Sobral-CE: Sertão Cult, 2020. V. 2. (Série Geografia do Semiárido). Disponível em: <https://editorasertaocult.com/10-35260-87429380-2020/>. Acesso em: 29 out. 2021.

CHAPECÓ (Município). **Decreto nº 39.442**, de 6 de outubro de 2020. Dispõe sobre a retomada gradual das atividades das redes municipais pública e privada de ensino no território do município de Chapecó e Das Outras Providências. Chapecó, SC, 2020a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/chapeco/decreto/2020/3945/39442/decreto-n-39442-2020-dispoe-sobre-a-retomada-gradual-das-atividades-das-redes-municipais-publica-e-privada-de-ensino-no-territorio-do-municipio-de-chapeco-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 29 out. 2021.

CHAPECÓ. **Plano de contingência para a Covid-19 da Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf**: para prevenção monitoramento e controle da disseminação da COVID-19 nos estabelecimentos dos diversos níveis de educação, ensino. Chapecó, SC, 2020b. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/>

1umdyv48BV_BvckOG_dEDXSARQUrKTZf0. Acesso em: 29 out. 2021.

CHAPECÓ. Plano de contingência para a Covid-19 da Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves: para prevenção monitoramento e controle da disseminação da COVID-19 nos estabelecimentos dos diversos níveis de educação, ensino. Chapecó, SC, 2020c. Disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/1umdyv48BV_BvckOG_dEDXSARQUrKTZf0. Acesso em: 29 out. 2021.

CHAPECÓ (Município). Plano Municipal de Contingência – educação: para prevenção monitoramento e controle da disseminação da COVID-19 nos estabelecimentos dos diversos níveis de educação, ensino. Chapecó, SC, 2020d. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1T2kqHH8fEEIE4vDT6cEPI_jelg3idoUk?usp=sharing. Acesso em: 29 out. 2021.

CHAPECÓ. Boletim Epidemiológico 14/03/2021. 2021a. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/download/393/DocumentoArquivo>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CHAPECÓ. Boletim Epidemiológico 14/10/2021. 2021b. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/documentos/54/documentoCategoria>. Acesso em: 29 out. 2021.

CONASS. Conselho Nacional dos Secretários de Saúde. Painel Conass – Covid-19. 2020. Disponível em: <http://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

COSTA, Eduardo Cesar da; ANDREIS, Adriana Maria. O lugar geográfico como laboratório para o ensino e aprendizagem da geografia: o Projeto “Nós Propomos!” em pesquisa com o Ensino Médio em Chapecó/SC. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 6, n. 11, p. 103-113, 2020. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2488>. Acesso em: 22 mar. 2021.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2015. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Rev.MPGO_n.30.pdf#page=136. Acesso em: 29 out. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, v. 4, n. 1, p. 186-201, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6275809>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MELAZZO, Everaldo Santos. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **Revista Tópos**, v. 4, n. 2, p. 9-32, 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/topos/article/view/2253>. Acesso em: 29 out. 2021.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 29 out. 2021.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTA CATARINA (Estado). **Portaria SES/SED/SCnº 750/2020**, de 25 de setembro de 2020. Determina Que Cada Município do Território Catarinense Elabore o Plano de Contingência Municipal Para a Educação, Seguindo o Modelo do Plano Estadual de Contingência Para a Educação. Florianópolis, SC, 2020a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=401908>. Acesso em: 29 out. 2021.

SANTA CATARINA (Estado). **Plano estadual de Contingência – Educação: para prevenção monitoramento e controle da disseminação da COVID-19 nos estabelecimentos dos diversos níveis de educação, ensino**. Florianópolis, SC, 2020b. Disponível em: <https://www.tcsc.tc.br/sites/default/files/Plano%20de%20Conting%C3%Aancia%20Estadual%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

SANTA CATARINA. **Governo do Estado confirma dois casos de coronavírus e reforça ações de prevenção com Centro de Operações de Emergência em Saúde**. Florianópolis, SC, 2020c. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/saude/governo-do-estado-confirma-dois-casos-de-coronavirus-e-reforca-acoes-de-prevencao-com-centro-de-operacoes-de-emergencia-em-saude-coe>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SANTA CATARINA. **Boletim Epidemiológico Coronavírus – 12 de março de 2021**. Florianópolis, SC, 2021a. Disponível em:

<http://www.coronavirus.sc.gov.br/2021/03/12/boletim-novo-coronavirus-covid-19-724-107-casos-12-marco-2021/>. Acesso em: 29 out. 2021.

SANTA CATARINA. **Boletim Epidemiológico Coronavírus** – 12 de outubro de 2021. Florianópolis, SC, 2021b. Disponível em: <http://www.coronavirus.sc.gov.br/boletins/>. Acesso em: 29 out. 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

ENSINO REMOTO E DOCUMENTO DE CURRÍCULO DO TERRITÓRIO CATARINENSE: PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Sabhrina Lya Pezenatto Piazza Frigeri

Introdução

Ao escolher a minha profissão, ainda ao final do século 20, imaginava que ser professor seria prazeroso e desafiador, não ordinário, e estava coberta de razão e de emoção. Ser professor, como afirma Freire (1999, p. 46), é assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1999, p. 46). Tenho a plena convicção, então, de que estou certa da minha escolha.

Percorridos mais de 20 anos de trajetória nesta profissão, entre sala de aula na educação básica, como professora de geografia, e na articulação pedagógica¹ de geografia, na Secretaria de Educação do município de Chapecó, cada vez mais tenho a certeza quanto à minha escolha. Sempre estive presente com o pensar, o criar, o transformar e, principalmente, em ter a percepção e a clareza de que o professor precisa dar continuidade à sua formação e que as oportunidades devem ser aproveitadas com muita amorosidade e criticidade.

Os momentos de aprendizado como professora em sala de aula e na articulação pedagógica, foram e continuam sendo prazerosos, inquietantes e reflexivos, sempre dando continuidade à minha formação pedagógica e oferecendo formações aos colegas de profissão, com participação em Seminários, Congressos e na construção de Documentos de currículo. Tais experiências contribuíram para a escolha do curso de Mestrado em Geografia e

¹ Profissionais que compõem o setor pedagógico da Secretaria da Educação (Seduc). Um profissional para cada etapa/área do conhecimento (CHAPECÓ, 2020, p. 16).

para o processo de construção de conhecimentos de modo mais aprofundado, seja na pesquisa, na docência em sala de aula ou, ainda, na atuação em processos de construção curricular.

No contexto da atuação na Secretaria Municipal de Educação, na fase de efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passei a atuar na elaboração do Documento curricular em âmbito estadual, regional e municipal, tendo em vista o objetivo de pensar/refletir sobre a educação geográfica que se tornaria possível com base nas redefinições curriculares. Sendo assim, este texto reflete aspectos que envolvem o currículo catarinense e o ensino remoto, uma vez que o contexto da pandemia da Covid-19 fez com que precisássemos mudar nossas rotinas e atividades escolares.

Este texto dá continuidade a esta trajetória, e tem como objetivo dialogar com o Documento de currículo do Estado de Santa Catarina, componente de geografia, no qual contribuí com sua elaboração nos momentos de construção e materialização do Documento de currículo, dando ênfase para a educação geográfica e o ensino remoto em tempos de pandemia. Para estabelecer esse diálogo, trouxe a perspectiva de análise textual discursiva, a qual, conforme Moraes e Galiuzzi (2006, p. 117), “cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão da produção de significados sobre os fenômenos investigados e a transformação do pesquisador”, estabelecendo, assim, conexões com as práticas e relatos dos alunos, observando as metodologias didático-pedagógicas utilizadas em sala de aula.

Para criar essas conexões entre os documentos e as práticas estabeleci, neste capítulo, três diálogos. O primeiro refere-se à BNCC e ao Currículo do Território Catarinense (CTC), envolvendo-os em suas normativas para a educação básica. Logo, no segundo diálogo, trouxe o CTC e o componente de geografia e suas perspectivas para o currículo em ação dessa ciência na escola. Ao final, avancei ao dialogar com o Currículo do território catarinense, educação geográfica e o ensino remoto, trazendo suas peculiaridades e desenhos em diferentes realidades na educação básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo do Território Catarinense (CTC)

A educação no Brasil é garantida na Constituição Federal de 1988 como um direito social, conforme o artigo 6º, que afirma que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Ainda em seu artigo 210, anuncia que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988).

Diante desses pressupostos legais, a BNCC é

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

De acordo com a BNCC e suas prerrogativas, assegurando os direitos de aprendizagem e as realidades dos planos de educação, e após a sua homologação em dezembro de 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, os entes federados deveriam organizar-se para a elaboração dos seus referenciais curriculares. O Estado de Santa Catarina, em 2019, acatou as recomendações do Documento normativo e iniciou a elaboração do Documento intitulado Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

O CTC apresenta o Documento expondo que “o currículo é a potencial ferramenta que norteia e fundamenta as práticas pedagógicas dos professores e garante a qualidade do sistema de ensino” (SANTA CATARINA, 2019).

Consolidando a importância do currículo como ferramenta, a pesquisadora Corinta Geraldi (1994) afirma que

o currículo como referência para detectar saberes e conhecimentos, as concepções e ideologias subjacentes que circulam, consolidando e explicitando o entendimento de currículo, como o que, de fato,

ocorre nas aulas/escolas, superando com isso, a concepção prescritiva que era hegemônica até então (p. 117).

É com essa referência de saberes, conhecimentos e concepções que o currículo foi elaborado por meio de seminários, com diversos momentos e movimentos, com mais de 500 profissionais da educação do Estado de Santa Catarina, das redes municipal e estadual. Nesse momento compartilhei e me engajei ao processo de elaboração deste referencial curricular no componente de geografia, quando colegas licenciados em geografia de todas as regiões do Estado puderam colaborar para a efetivação do Documento.

No decorrer do processo de elaboração do CTC, a Resolução CEE/SC N^o 070, de 17 de junho de 2019, institui e orienta a criação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. A partir deste momento teve início uma organização para a materialização do Documento por meio de formações continuadas que abordaram o currículo e suas especificidades, planejamentos e Projetos Políticos Pedagógicos com os professores de todas as regiões do Estado, para que no ano de 2020 os professores tivessem uma maior robustez teórico-metodológica em seus planos de ensino.

Neste processo de formações continuadas fui convidada pela 4^a Coordenadoria Regional Estadual de Educação de Chapecó-SC para contribuir com as discussões, articulando o processo de estabelecimento e materialização do documento de currículo. Iniciamos o ano letivo de 2020 com muitas expectativas e questionamentos, com as expectativas voltadas ao andamento do ano letivo com novas possibilidades ao ensino de geografia e questionamentos orientados para uma educação geográfica cidadã, procurando responder: Qual o sentido de dialogar com o ensino de geografia com Documento de currículo colocando-o em ação?

Como resposta à minha pergunta, anoro-me na pesquisadora Corinta Geraldí (1994, p. 117), que ressalta:

O currículo é entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob responsabilidade

67 desta, ao longo de sua trajetória escolar. Denominamos esta concepção de currículo em ação.

A partir das afirmações da autora e de outras contribuições que faz sobre o currículo, entendo que é de suma importância compreender e enxergar para além da sala de aula, por isso priorizei meu planejamento anual e percebi que os movimentos entre os conhecimentos vivenciados pelos alunos e os conhecimentos científicos que eu tinha e tenho como bagagem em minha trajetória profissional, fariam a diferença no momento da materialização do Documento de currículo.

Nessa perspectiva de enxergar para além do Currículo do Território Catarinense, esse Documento

[...] assume e alicerça-se no princípio da educação integral, por entender que, por meio dela, promover-se-á uma formação que visa à cidadania, à emancipação e à liberdade como processos ativos e críticos que possibilitam ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu percurso formativo (SANTA CATARINA, 2019, p. 19).

É nesse percurso formativo, em uma perspectiva de educação geográfica cidadã, que desenho este capítulo.

Com as normativas que sustentam essa escrita, já mencionadas e percorridas, parto para o diálogo com o Currículo do Território Catarinense e os movimentos possíveis com o componente de geografia.

O Currículo do Território Catarinense e o componente curricular de geografia

Chego ao momento de colocar o currículo em ação no início das aulas, em fevereiro de 2020, em uma turma de 6º ano na Escola Básica Estadual Zitta Flach, inaugurada em 2019, a qual tornou-se a primeira escola do Estado de Santa Catarina a efetivar a Metodologia Maker,² que valoriza a aprendizagem criativa por meio de ferramentas artesanais e tecnológicas.

² Metodologia Maker: é uma metodologia ativa de aprendizagem baseada no conceito de Faça Você Mesmo, ou seja, os alunos aprendem novos conhecimentos

Mesmo diante de um início com tantos movimentos novos na escola, é fundamental lembrar que, para a escola estar viva, é necessário estabelecer relações entre currículo, professores e alunos. É um diálogo que requer instrumentos metodológicos e pedagógicos que signifiquem uma real abstração entre os diversos conhecimentos científicos e empíricos. De acordo com Saviani (2015), “A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja, a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato” (p. 28).

Vale lembrar, ainda, que o papel do professor e da instituição educativa é o de formar cidadãos críticos, e que [...] “o mundo da vida precisa entrar na escola, para que ela também seja viva, para que consiga acolher os alunos e dar-lhes condições de realizarem sua formação” [...] (CALLAI, 2010, p. 33).

Voltando ao 6º ano, logo no início do ano letivo, após realizar diagnóstico da turma em relação aos conceitos geográficos que já haviam internalizado, percebi que havia lacunas de compreensão dos principais conceitos do ensino de geografia, os quais considero que sejam o espaço geográfico, o lugar e a paisagem. No mesmo diagnóstico foi preciso entender o que queria com a aula. Precisei conhecer meus alunos, saber onde moravam, o que “sabiam” sobre a disciplina de geografia. Diante disso, elaborei um novo plano de aula que sustentasse teórica e metodologicamente o processo de ensino aprendizagem desses conceitos, em que a educação geográfica fosse instigada e fomentada.

Articulando as múltiplas dimensões da prática social como ponto de partida às vivências empíricas dos alunos, aprimoramos a educação geográfica no e do seu cotidiano em sua realidade espacial e arquitetônica, constituindo o pensamento geográfico que, conforme Copatti (2020),

Compreende-se a constituição do pensamento geográfico pelo entrelaçamento entre a **percepção espacial** possível a partir de um modo de pensamento espacial (que envolve suas dinâmicas, a estrutura e as escalas de análise), pela **análise da realidade e das representações espaciais** (análise das relações que ocorrem no espaço seja ele o espaço vivido ou, ainda em formas de representação) e pelo

com atividades práticas que envolvem tentativas de acertos e erros, sendo uma importante maneira de desenvolver as suas habilidades de resolução de problemas.

raciocínio geográfico e desenvolvimento teórico, articulando-se a partir de determinados parâmetros – modo de compreensão – que serviram para a interpretação do espaço e das interações que nele são vivenciadas (COPATTI, 2020, p. 29) grifos da autora

Em concordância com Copatti sobre o pensamento geográfico, trago como sustentação para o ensino de geografia a concepção do **raciocínio geográfico**, o qual está posto como embasamento para o pensamento espacial na Base Nacional Comum Curricular e no Documento de Currículo do Território Catarinense.

Primeiramente, na BNCC, o raciocínio geográfico é entendido como uma maneira de exercitar o pensamento espacial, trazendo a compreensão de 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, 2017, p.359).

Enfatizo que a contribuição da geografia aos alunos é para “desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo” (BRASIL, 2017, p. 360). No Documento de currículo de Santa Catarina no componente de geografia, o ensino de geografia

[...] desenvolverá o raciocínio geográfico, de modo a exercitar o pensamento espacial, de forma a aplicar os princípios de analogia, de conexão, de diferenciação, de distribuição, de extensão, de localização e de ordem por meio da utilização das linguagens cartográficas e iconográficas, diferentes gêneros textuais e das geotecnologias (SANTA CATARINA, 2019, p. 400).

A maneira de exercitar o pensamento espacial faz com que apliquemos os princípios e, logo, compreendamos, analisamos e raciocinamos geograficamente. No decorrer desta escrita exemplificarei esses pensamentos e/ou questionamentos por meio das atividades desenvolvidas pelos alunos com mediação da professora. De acordo com Dermeval Saviani (2015, p. 38), a

mediação possibilita o trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência dessas atividades como prática social e constitutiva.

As atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula foram fundamentadas em planejamento anual e planos de aulas elaborados em diferentes perspectivas metodológicas, todas vinculadas às teorias e aos métodos, os quais julgo serem orientadores para uma educação geográfica. Não entrarei, aqui, nessas questões relacionadas às teorias e métodos, mas é oportuno termos clareza das nossas escolhas.

As atividades que serão apresentadas a seguir, as quais foram desenvolvidas pelos alunos, são a essência deste capítulo, as possibilidades antes e durante o ensino remoto, pautadas e elaboradas em articulação ao CTC, Documento que destaca que o ensino de geografia “se inicia a partir das inúmeras relações com a realidade vivida” no cotidiano escolar, para pensarmos uma escala local-global, constituindo cidadãos na perspectiva da educação geográfica, com possibilidades de fortalecimento das diversidades inclusas nas nossas realidades, “admitindo a multidimensionalidade dos espaços e dos tempos e o domínio dos conceitos”. (SANTA CATARINA, 2019)

Diante dessas realidades e corroborando os princípios do CTC, iniciarei um percurso formativo, evidenciando que a “formação integral do ser humano implica compreender a Educação Básica em um movimento contínuo de aprendizagens, um percurso formativo” (SANTA CATARINA, 2019, p. 19). Esse percurso formativo favorece a promoção do conhecimento poderoso em progressiva complexidade.

Ante o embasamento teórico, que propõe o componente de geografia no Currículo do Território Catarinense, alinho os princípios e as perspectivas aos movimentos de ensino presencial e ao ensino remoto.

Currículo do Território Catarinense, Educação Geográfica e o Ensino Remoto

Ao compreender esse processo de percurso formativo como princípio do Documento de currículo do território catarinense para a Educação Básica, articulei atividades ao ensino da geografia prospectando a educação geográfica. Esse percurso formativo foi

elaborado em meio ao ensino presencial e ao ensino remoto³, dando ênfase ao último.

Neste texto tomei por liberdade elaborar um percurso de atividades perante esses movimentos, colaborando com o processo de materialização do currículo em perspectiva ao ensino de geografia para uma educação geográfica.

Iniciei os percursos ainda no ensino presencial, conforme descritos a seguir:

1º Percurso: ensino presencial

Nesse primeiro percurso abordei questões relacionadas ao sentimento de identidade e pertencimento do espaço escolar. Conforme o CTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 399), “possibilitar um processo formativo que desenvolva noções de pertencimento e de identidade” irá oportunizar as compreensões do local e do global com suas especificidades, sendo múltiplos e relacionais.

Muitos diálogos aconteceram, com visita por todo o espaço escolar e trazendo as vivências dos alunos, os quais precisavam se perceber “parte” da escola e da sociedade em que vivem. Em seguida, solicitei para que desenhassem ou descrevessem o lugar que mais gostavam de estar, da escola ou de qualquer outro lugar (pedi para que deixassem essa atividade guardada, pois iríamos revisitá-la).

Ao se perceberem e compreenderem que fazem parte de uma produção espacial com suas diversidades, propus o segundo percurso.

2º Percurso: ensino presencial

Nesse percurso solicitei que desenhassem o trajeto da residência deles até a escola em forma de mapa mental. Para Richter (2011),

³ Parecer CEE/SC nº 146 (426 KB) – Medidas orientativas às Instituições de Ensino pertencentes ao Sistema Estadual de Educação no período do regime especial do combate ao contágio pelo coronavírus (Covid-19), com base no Decreto nº 515/2020, que declara emergência no território catarinense. Parecer CEE/SC nº 179 (395 KB) – Orientações para o cumprimento da carga horária mínima anual prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Resolução CEE/SC nº 009 (515 KB) – dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no sistema estadual de educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (Covid-19).

[...] o mapa mental é analisado como um recurso que permite a construção de uma expressão gráfica mais livre, tendo a perspectiva de que o estudante possa transpor para essa representação espacial os conteúdos geográficos aprendidos ao longo da educação básica (RICHTER, 2011, p. 18).

Esta representação espacial associa-se ao pensamento geográfico e nos leva a retomar àquilo que fora comentado anteriormente a respeito dos conceitos geográficos que estavam faltando para a concretização de uma educação geográfica crítica e cidadã.

Nessa perspectiva dialógica com os alunos nos deparamos com falas que nos instigam:

– *“Profe, não sei como chego na escola, pois venho de carro e não presto atenção, fico conversando com a minha mãe, não vou conseguir fazer.”*

– *“Profe, eu preciso desenhar por todos os lugares que eu passo? Moro longe.”*

Os diálogos foram riquíssimos, pois consegui perceber, no desenvolvimento da atividade, quais os princípios e os conceitos que servem como movimento inicial para pensarmos e dialogarmos com o espaço geográfico, o que os alunos estavam desenvolvendo e, por consequência, as categorias. Copatti (2020), ao definir categorias, entende que se constituem como elementos abrangentes que abarcam um processo de interpretação, articulando as ideias e os modos de pensar. Logo, categorias, conceitos e princípios geográficos estavam sendo expostos de maneira involuntária e organizando o percurso para uma educação geográfica.

No momento em que organizava o próximo percurso articulando o CTC e a educação geográfica, fomos literalmente avassalados pela pandemia da Covid-19 e obrigados ao isolamento social e a mudar para o ensino remoto.

Assim, em 16 de junho de 2020 o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 544⁴, que dispõe sobre a substituição das aulas

⁴ DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO Publicado em: 17/06/2020 | Edição: 114 | Seção: 1 | Página: 62 Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020 Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – a Covid-19.

Essa transição do ensino presencial para o ensino remoto mobilizou a todos em várias frentes, conceitos, perspectivas ao ano de 2020, que foi um ano conturbado, de pandemia, frustrações, desequilíbrios emocionais, incertezas governamentais na educação, na economia, na política e, ao somar a tudo isso, aulas remotas com diferentes ferramentas tecnológicas que não chegavam a todos os estudantes e professores por um motivo simples: o acesso às tecnologias e à internet. Para afirmar tudo isso, Santos (1994) contribui asseverando que o meio técnico-científico informacional é como um processo de cientificização, tecnização e informatização do espaço, que faz da informação uma variável fundamental para se viver na sociedade globalizada.

O processo de (re)organização do percurso para uma educação geográfica, articulado ao CTC, remete-nos ao próprio Documento curricular, que aborda as questões relacionadas às tecnologias, mostrando que,

Para ensinar e aprender na sociedade atual, não há como não compreender que as tecnologias nos permitiram novas relações com o conhecimento e afetaram nossos modos de interagir e nos relacionar (SANTA CATARINA, 2019, p. 25).

É nesse sentido de interagir e de fazer relações com os alunos que estavam aprendendo remotamente, que iniciei este processo, trazendo as tecnologias de informação para uma nova realidade. Essa realidade mostrou as diversidades e adversidades nunca vistas ou vivenciadas antes. Começamos, então, uma articulação com o CTC e a educação geográfica.

Início nesse momento remoto, o próximo percurso.

3º Percurso: ensino remoto

O Google Maps e o Google Earth foram as ferramentas que escolhi para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem. Solicitei que os alunos elaborassem o mapa mental que haviam desenhado no segundo percurso, e que, nesse momento, o fizessem nas ferramentas digitais supracitadas.

Novamente algumas falas surgiram:

– *“Profe, não consegui me ‘achar’ nesse mapa!”*

– “As coisas ficam tão pequenas nesses mapas, as ruas não são como eu desenhei.”

Diante das atividades daqueles que as realizaram (nem todos tinham acesso à internet ou ferramentas digitais) e das falas, percebi a falta de entendimento de alguns princípios, como os de localização e de extensão, e o conceito de escala.

Mesmo depois da mediação e do diálogo abordando a atividade, as falas dos alunos referenciando-as apresentam inquietações pela falta de compreensão, de relação ou até mesmo de manusear as ferramentas e de entender o processo. Nem todos os alunos realizaram a atividade por vários motivos, como falta das tecnologias de informação (alguns retiraram na escola uma proposta para que descrevessem a atividade), por simplesmente não se interessarem em realizá-las ou por não entenderem a proposta, mas acredito que o que eu havia proposto foi alcançado por aqueles que realizaram.

As inquietações continuaram de minha parte focando naqueles que não realizaram pelo motivo de falta de tecnologias (aqui posso abordar outros princípios, como o de causalidade, por exemplo). Os alunos demonstraram dificuldades em relação às ferramentas digitais, sua utilização e interpretação nesse momento, deixando evidente o emprego de outros aplicativos, não somente aqueles que fazem parte do cotidiano. Esse cotidiano está posto na escola, nas atividades, nas interações, no currículo, na mediação, e todas as atividades propostas têm um início, meio e fim, e têm ligação e relação uma com as outras.

Em meio ao desejo de tentar fazer relações com as dificuldades dos alunos e as minhas, alguns colegas propuseram realizar um projeto interdisciplinar alusivo ao mês do município de Chapecó – agosto. Foi, então, no entendimento da interdisciplinaridade que o quarto percurso surgiu.

4º Percurso: ensino remoto

O documento de currículo do território compreende que os temas das diversidades podem e devem seguir,

[...] por meio dos conteúdos, trabalhados nos diferentes componentes curriculares, faz com que o conhecimento dos elementos culturais e de natureza emancipatória sejam voltados a todas as etnias presentes no território catarinense. As práticas pedagógicas inclusivas e interdisciplinares transformam, por conseguinte, a escola em um

espaço de convivência cidadã, de forma a promover a interação, o respeito, o reconhecimento e a valorização entre os diferentes grupos étnicos [...] (SANTA CATARINA, 2019, p. 42).

Por compreender que a diversidade da cultura e da história indígena faz parte do nosso município, procurei estabelecer critérios para que cada componente curricular elenque conceitos estruturantes em suas especificidades, para que os alunos possam desenvolver o trabalho interdisciplinar.

Assim, o tema comum a todos os componentes estava relacionado aos indígenas do povo Kaingang. Esse tema foi desenvolvido interdisciplinarmente com as áreas da linguagem (arte, língua portuguesa), ciências humanas (geografia e história), matemática e ensino religioso. No componente curricular de geografia elenquei a categoria de território para trabalhar os conflitos étnicos na construção do território chapecoense, relacionando e configurando “o recorte espacial pela expressão de poder” (COPATTI, 2020) ao princípio de extensão e conexão.

Nesse contexto, o texto introdutório do CTC do componente de geografia exalta as relações de

[...] compreensão do local em sua relação com o regional e o global e, também, a interconexão de fenômenos e de processos, de forma a admitir a complexidade e a multiculturalidade implícitos e explícitos nos tempos, nos espaços e nos grupos étnico-raciais (SANTA CATARINA, 2019, p. 401).

Ainda em relação ao componente de geografia, para desenvolver a educação geográfica deste percurso propus aos alunos a interação com a ferramenta google earth, a qual foi utilizada para apresentar as terras indígenas no território do município, bem como para mostrar como se configura o território em uma aldeia indígena.

Com isso, abordei uma das temáticas do CTC, que é Educação Para as Relações Étnico-Raciais.

Este projeto interdisciplinar extrapolou o mês alusivo à data comemorativa do aniversário do município, dando continuidade no 3º trimestre do ano letivo.

Segue o 5º percurso.

5º Percurso: ensino remoto

No último trimestre do ano letivo propus um projeto sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Escolhi alguns ODSs que faziam sentido ou relação com os conteúdos propostos no CTC do 6º ano. Os alunos deveriam escolher um objetivo, pesquisar sobre e desenvolvê-lo de forma criativa e crítica.

A perspectiva com a proposta era que eles fizessem conexões com os princípios, conceitos e categorias desenvolvidos nos percursos supra descritos. Para minha surpresa, sim, elas aconteceram. Os princípios de conexão, localização, causalidade e analogia foram citados nas apresentações. As categorias de espaço, território e paisagem, os conceitos de lugar, cotidiano, região, também foram citados em todas as apresentações e, conseqüentemente, por meio dos conteúdos apresentados e representados. As abordagens de seus cotidianos, o local-global, as perspectivas de cidadania e a formação da educação geográfica, aconteceram pelas possibilidades, mediação e diálogo que foram construídos no espaço geográfico.

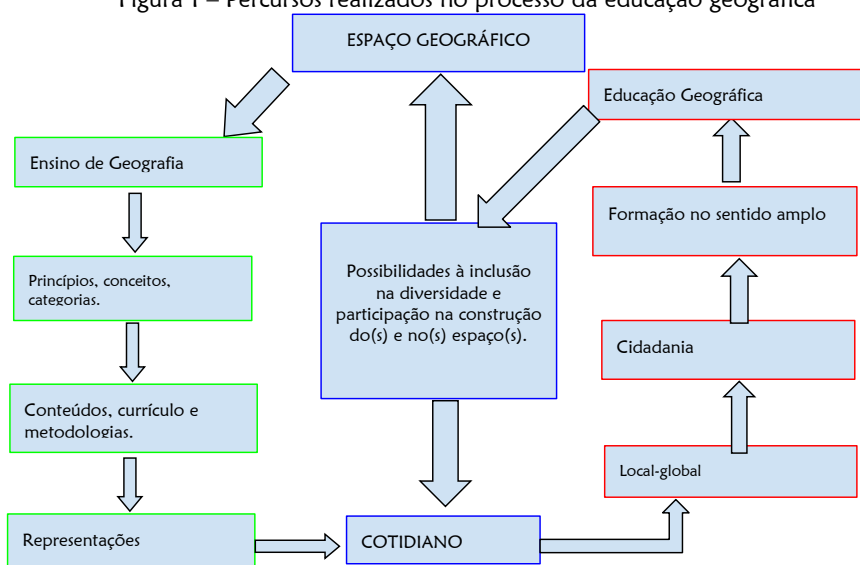
A mediação docente e a sua autonomia são fundamentais para determinar o conteúdo a ser escolhido no Documento de currículo e abordá-lo no contexto vivido nas salas de aula, priorizando as realidades dos alunos e os princípios da geografia que servem às análises do espaço geográfico.

Considerações finais

As discussões e as reflexões apontadas neste capítulo, as quais estão relacionadas ao Documento de currículo de Santa Catarina, ao ensino remoto e à educação geográfica, oportunizaram um diálogo com as perspectivas, possibilidades e desafios ante o processo de materialização de referenciais curriculares na educação básica brasileira.

Diante de todas as adversidades do ano letivo, entendo ter efetivado o diálogo entre o CTC, o ensino da geografia e o ensino remoto, trazendo como exemplo a representação, a seguir, dos percursos realizados no processo que legitimou a educação geográfica.

Figura 1 – Percursos realizados no processo da educação geográfica



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Estabelecer relações entre categorias, princípios, conceitos e conteúdos contribui para conhecer e pensar o espaço geográfico a partir do entendimento de que é uno, múltiplo e relacional (MASSEY, 2008).

Ainda, os conceitos servem como ferramenta para o ensino da geografia, nunca sendo acabados, sempre em construção com os princípios e conteúdos. Esses conceitos nascem dos princípios e estão relacionados ao ensino da ciência geográfica, a qual compreende os conhecimentos poderosos, que possibilitam o desenvolvimento da educação geográfica e de processos didático-pedagógicos.

Para acrescentar e aprimorar a nossa compreensão, Andreis e Callai (2019, p. 84) esclarecem:

Os princípios são enunciados que podem ser entendidos como fundamentos nunca últimos nem primeiros, mas que se vinculam com os campos do conhecimento e são por eles assumidos de modo específico em acordo com a “lógica” desse campo. Isso porque apresentam elementos estruturantes que permitem a análise pautando-se em leis e acordos com os quais se podem compreender aspectos específicos que os constituem.

Assim, para vincular os princípios, categorias, conceitos e conteúdos que foram mediados no ensino presencial e no ensino remoto, criei um quadro que demonstra algumas das relações efetivadas.

Quadro 1 – Relações efetivadas

Princípios	Conceitos/Categorias	Conteúdos
Analogia	Lugar	Relevo e hidrografia
Conexão	Território	Conflitos étnicos
Diferenciação	Paisagem	Clima
Distribuição	Região	Urbano e rural
Extensão	Espaço	Vegetação/Biomas
Localização	Cotidiano/Escala	Latitude/Longitude
Ordem/atividade	Redes	Globalização

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Percebe-se que categorias e conceitos estão postos na mesma coluna, isso porque

Categorias e conceitos, que, muitas vezes, são considerados inerentes a certa ciência, são desenvolvidos pelas contradições das discussões internas e externas a esta. A história de certa ciência indica teorias e métodos, categorias e conceitos fundamentais para o entendimento da realidade, conforme o período histórico em que são desenvolvidos, mas, principalmente, indica certo paradigma de pesquisa dominante. É nesse entrevero que as categorias e os conceitos ganham relevância, pois possuem um valor histórico como instrumentais teóricos para o entendimento da realidade, mas, quando isolados do seu corpo teórico podem perder todo o seu sentido (BERNARDES, 2011, p. 172).

Todo o entendimento das categorias e conceitos traz perspectivas teóricas e também perspectivas da realidade, por isso a relevância de mediar o cotidiano. A ideia de identidade, sentimento, pertencimento, o lugar de vivência, as relações com outros lugares, as paisagens e, por fim, todos os diálogos entre os princípios e conceitos geográficos, estão e são mediados pelos pressupostos do ensino de geografia para uma educação geográfica. O CTC, em percurso presencial e remoto, produz e reproduz o espaço geográfico diariamente, permitindo relações humanas e naturais nas suas diversidades.

Tanto os elementos geográficos, mencionados anteriormente, quanto todas as normativas e Documentos curriculares orientadores, somente serão realmente efetivados se houver a mediação do(a) professor(a) de maneira concreta e presente no processo de ensino aprendizagem, indiferente de estarmos em ensino presencial ou remoto, mesmo diante de suas adversidades e à frente de um caminho para a materialização de um Documento de currículo no componente curricular de geografia.

Considero, no desenvolvimento da leitura e da escrita, o que ensina Mario Osorio Marques (2006): “o ato de escrever é ato inaugural, cujo maior desafio é começá-lo, no todo e em suas partes”.

Para finalizar, quero salientar que o Currículo do Território Catarinense é fundamental para a mediação da educação geográfica. Como professora da educação básica e pesquisadora, o maior desafio é continuar na leitura e na escrita, tecendo caminhos para contribuir com a formação dos estudantes de Santa Catarina.

Referências

- ANDREIS, Adriana M.; CALLAI, Helena C. Alicerces às aulas: princípios, conceitos e categorias geográficas. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 2, n. 3, 2019.
- BERNARDES, Antonio. Quanto às categorias e aos conceitos. **Revista Formação On-line**, n. 18, v. 2, p. 39-62, jul./dez. 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CALLAI, Helena C. Escola, cotidiano e lugar. *In*: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (coord.). **Geografia: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 25-42. (Coleção explorando o ensino geografia, vol. 22).
- CHAPECÓ. Secretaria de Educação. **Proposta para a formação continuada da rede municipal de Chapecó**. Chapecó, SC, 2020.

COPATTI, Carina. **Geografia(s), professor(es) e a construção do pensamento pedagógico-geográfico**. Curitiba: CRV, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GERALDI, Corinta. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pró-Posições**, v. 5, n. 3[15], nov. 1994.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**. O princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

RICHTER, Denis. **O mapa mental do ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território catarinense**. Florianópolis, 2019.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germina: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jan. 2015.

**“NÃO É MAIS COMO ERA ANTES”:
REFLEXÕES SOBRE O FORMAR-SE PROFESSOR DE
GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Gerson Junior Naibo
Ademar Graeff
Fernando Rossetto Gallego Campos

Considerações iniciais

A formação do professor de Geografia é marcada por longas e duradouras caminhadas, compostas por trilhos e estradas. Na maioria das vezes, o mais marcante é o caminho à escola que simboliza uma sincronia de sentimentos e acontecimentos. Para alguns, marca a lembrança da infância e da juventude, que consiste no retorno àquele lugar, em que quando jovem estudou e frequentou diariamente; para outros, marca a inserção a um novo espaço até então desconhecido (novas espacialidades escolares). Mas, para ambos existe algo em comum que é a jornada de formação, neste caso, chamada de formação de professores, apresentada como um quebra-cabeça, composto por diferentes sujeitos, espaços, tempos e ideias.

Neste processo formativo, percebe-se uma intrínseca relação entre o “antes” e o “agora”, enquanto temporalidades subjetivas pertencentes aos diferentes contextos humanitários. Diante do cenário de formação de professores, propomos que essa relação temporal seja interpretada de duas formas: (1) por meio da rememoração da infância e da juventude, conforme supramencionado, sendo o “antes” e o “agora” constituídos historicamente, entre o entrelaçamento das memórias e vivências; e (2) entendido a partir do cenário da pandemia da Covid-19, sendo o “antes” marcado pela pré-pandemia, e o “agora” sendo a pandemia, que reconfigurou as formas de ser e se constituir professor,

implicando diretamente nos jeitos e formas de ministrar aulas – por meio de contextos ciberespaciais, cada um em seus espaços, com uma multiplicidade de singularidades, para além das carregadas pelos sujeitos, mas também pela singularidade dos contextos e realidades no qual estão inseridos, também diversas.

Durante a pandemia, a caminhada para as escolas foi impossibilitada e este processo, enquanto rememoração de vivências e acontecimentos foi algo menos intenso, sendo carregado de novas experiências. O deslocamento espacial se tornou virtualizado por meio das redes e as salas de aulas se transfiguraram em plataformas digitais de interação online. Como marca discursiva disso, tem-se a frase “não é mais como era antes” que passou a fazer parte das aulas de uma forma mais recorrente. Entre as frases, algumas deixaram de existir nesse atual contexto, dando espaço para outras, carregadas de significâncias e simbologias desse cenário, implicadas na temporalidade do “antes” e do “agora”. A frase “é para copiar?”¹ questionado pelos alunos e “estão entendendo?” pelo professor, “agora” foram substituídos por “teremos vídeo [aula] hoje?” e “estão me vendo e me ouvindo?”.

Repensar o modelo de ensino nas mais variadas escalas e níveis se fez necessário, dada a extensão e o alargamento da pandemia. Então, mesmo com diversos desafios entremeados, o modelo de ensino remoto, em caráter emergencial, passou a ser adotado pelas escolas, institutos, universidades e instituições de ensino. Conforme afirmam Costa e Bersch (2020, p. 58): “Diante desse contexto percebemos que a escola se reinventa, mais uma vez, agora tendo um olhar ainda mais atento para a particularidade de cada sujeito e o espaço que habita.”. Em complemento a isso, Souza e Ferreira (2020, p. 4) afirmam que “O ensino remoto é uma expressão registrada no ordenamento educacional e seu endereçamento é propício às atividades e tarefas didáticas não presenciais, o que, no contexto da emergência sanitária tornou-se uma possibilidade.”

Tratando-se também do processo de formação de professores e da política educacional, a problematização é permeada de incertezas que cercam esse campo do conhecimento.

¹ Essa interrogação, inclusive, é o nome do livro *É para copiar? tragicomédia da vida escolar*, escrito por Eduardo Albuquerque (2016).

Nesse aspecto, advogamos que o campo de estágio do professor em formação inicial são os espaços da educação básica, como se referencia nos documentos legais e, em especial a sala de aula, para o exercício da regência, prática de ensino, e docência. Abdicar desse espaço, por imposição de medidas sanitárias e de preservação da vida, requer tomada de decisão que, a princípio, esgotem as possibilidades de sua realização enquanto ensino remoto, não presencial. Assim, talvez, estejamos por inserir no dicionário da educação o verbete estágio supervisionado remoto emergencial e, neste caso, o aporte da etnografia virtual é (seria) um direcionamento para oportunizar esse outro modo de formação para a docência, nos cursos de licenciatura. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 5).

No que tange ao nosso campo de formação e atuação profissional, olhar geograficamente sobre a pandemia e suas implicações sobre a circulação das pessoas no “antes” nos leva a importante discussão de Haesbaert (2020, p. 2), onde “[..] o corpo-território – nunca dissociado, é claro, do domínio e apropriação territorial, maior ou menor, do seu entorno.” precisou – ou foi forçado – a reconfigurar suas espacialidades. A escola, enquanto espaço, tomou outra forma, e o professor, reterritorializou suas práticas.

Nesse processo formativo do professor de Geografia, os estágios são responsáveis pela inserção dos futuros professores ao ambiente escolar e pela aproximação dos acadêmicos com o seu campo de trabalho, embora, em alguns casos, os estudantes já estejam atuando como profissionais da educação durante a realização dos mesmos, ainda assim, os estágios se apresentam enquanto uma experiência única e marcante. Baseados no processo relacional entre sujeitos e instituições de ensino, públicas e/ou privadas, que vão além de uma formação teórica, mas também prática, que é analisada, primeiramente, por meio das observações e depois através da prática de regência. Neste sentido, é necessário que compreendamos a escola enquanto um campo social (LIMA; PIMENTA, 2006).

Segundo Campos (2012), o estágio é um espaço que propicia múltiplas aprendizagens, além de ser um momento de experiências essenciais à formação de professores, de investigações da prática docente, de reflexão e pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de Geografia nas escolas de ensino fundamental e médio. Neste contexto de múltiplas aprendizagens, uma leitura reflexiva sobre a

realidade escolar é de fundamental importância para a formação do professor, não se tornando algo vago, mas com finalidade didático-pedagógica e instrumento de análise crítica (ZINKE; GOMES; 2015).

Para muitos estudantes dos cursos de licenciatura, a prática da observação em sala de aula é desenvolvida apenas nos Estágios Curriculares Supervisionados². É aí que se denota a importância da reflexão sobre os saberes que os estágios de observação e de regência, produzem e contribuem na formação do professor de Geografia. Corroboram com esta reflexão Martins e Tonini (2016, p. 99), apontando que o estágio “Representa a inserção do professor em formação no campo da prática profissional para ter a experiência da docência, vivenciando a regência de classe e a realidade da sala de aula, que são saberes fundamentais na construção da identidade docente.”

A matriz curricular do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó (SC), é composta por quatro estágios, sendo dois de observação (Estágio Curricular Supervisionado: prática de ensino em Geografia I e III) e dois de regência (Estágio Curricular Supervisionado: prática de ensino em Geografia II e IV), ambos desenvolvidos no âmbito da Educação Básica.

A partir dos elementos abordados, apresentamos esse texto que tem por objetivo tecer reflexões sobre a formação do professor de Geografia em tempos de pandemia, considerando as experiências possibilitadas e vivenciadas pelos autores em questão, durante o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado: prática de ensino em Geografia IV, do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura da UFFS, *Campus* Chapecó (SC), realizado excepcionalmente na modalidade remota no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), *Câmpus* Chapecó (SC).

A seguir, contextualizamos a dinâmica do campo de estágio e relatamos como foi experienciar o estágio em modo remoto para tecer algumas reflexões sobre essa vivência no contexto da

² Nesse caso, salienta-se a importância de alguns programas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que possibilita a inserção dos estudantes dos Cursos de Graduação em Licenciaturas nas escolas, ainda nas fases iniciais de formação, antes mesmos dos Estágios Curriculares. Para os alunos a partir da segunda metade do curso, tem o Programa Residência Pedagógica, que possibilita a validação dos Estágios Curriculares por meio das horas de participação no programa.

pandemia, conjuntamente com as suas implicações, limitações e possibilidades para a formação do professor de Geografia.

Reflexões sobre ensinar e aprender Geografia no Ensino Médio no formato remoto

O IFSC é uma das quatro instituições de ensino públicas federais de Santa Catarina. Dedicado à educação profissional, científica e tecnológica, oferta cursos de diferentes níveis – de qualificação profissional, idiomas, Educação de Jovens e Adultos (EJA), técnicos, superiores e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* – e em diversas modalidades, inclusive na modalidade de Educação a Distância (EaD). Atualmente possui 22 câmpus distribuídos por todo o estado, sendo seis no Oeste de Santa Catarina³. O IFSC Câmpus Chapecó, localizado na Região Geográfica Imediata de Chapecó, oferta dois cursos técnicos integrados (Informática e PROEJA⁴ em Eletromecânica), três cursos técnicos subsequentes (Eletroeletrônica, Mecânica e Segurança do Trabalho, este na modalidade EaD), um curso de graduação (Engenharia de Controle e Automação), duas pós-graduações *lato sensu* na área de formação de professores (Ensino de Língua Inglesa e Teorias e Metodologias da Educação Básica e Profissional), além de cursos de qualificação profissional e de ser polo de apoio presencial para especializações na modalidade EaD.

Um dos cursos ofertados pelo Câmpus Chapecó é o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática. O curso possui uma carga horária de 3.200 horas, divididas em oito semestres e é ofertado no período vespertino desde 2010. O ingresso de alunos é realizado semestralmente por meio de processo seletivo específico⁵. Em seu projeto político de curso, a Geografia, enquanto campo do conhecimento⁶ possui 120 horas e está presente em três unidades

³ O IFSC trabalha com as mesorregiões do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Se aplicarmos a nova regionalização, por regiões intermediárias, a região intermediária de Chapecó ficaria com cinco câmpus.

⁴ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos.

⁵ Durante a pandemia, o ingresso se deu por forma de sorteio das vagas.

⁶ O curso também conta com quatro unidades curriculares chamadas de Oficinas de Integração (OI), com 40 horas cada uma. Nestas unidades curriculares, ministradas simultaneamente por diversos professores das diferentes áreas do conhecimento (inclusive da Geografia), são trabalhadas quatro grandes temáticas: Cultura, Ciência

curriculares ofertadas nos três últimos semestres/módulos do curso, organizada conforme o Quadro 1, a seguir.

O estágio de docência no formato remoto que desenvolvemos (e que neste texto são abordados alguns elementos para reflexão) foi na unidade curricular Geografia III, do último módulo do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática. A turma possuía 27 alunos matriculados e o semestre letivo 2020.2 era o segundo que estavam cursando de maneira remota, já que as atividades presenciais foram suspensas em março de 2020, devido ao contexto imposto pela pandemia da Covid-19. Por estar no último módulo do curso, foi oferecido um calendário especial para esta turma, a fim que os alunos se formassem até o final do ano de 2020. Em um calendário normal, com 20 semanas letivas, a turma teria duas aulas de Geografia de 2 horas por semana. No entanto, a condensação do semestre impôs o aumento do número de aulas semanais da unidade curricular.

Quadro 1 - Componentes curriculares de Geografia do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática do IFSC, Câmpus Chapecó (SC).

Unidade Curricular	Objetivos	Conteúdos
Geografia I (40h)	Compreender a Terra como um sistema, relacionando os fenômenos naturais com os humanos; a dinâmica climática e suas conexões com a questão ambiental; e ser capaz de ler e interpretar cartas, mapas e imagens, utilizando esta linguagem para a ampliação de outros conhecimentos	Introdução à Geografia; Formas e movimentos da Terra; Coordenadas geográficas; Fusos horários; Geologia; Geomorfologia; Hidrologia; Solo; Climatologia; Vegetação; Questão ambiental; Desenvolvimento sustentável e

e Sociedade (OI I – módulo I); Trabalho, Tecnologia e Poder (OI II – módulo III); Meio Ambiente e Sustentabilidade (OI III – módulo V); e Informática, Ética e Cidadania (OI IV – módulo VII). Além das OIs, um professor de Geografia do Câmpus Chapecó, frequentemente, também atua na unidade curricular Empreendedorismo e Economia Solidária (módulo VI).

		sustentabilidade; Cartografia.
Geografia II (40h)	Compreender as interrelações entre o espaço urbano e rural, o processo de urbanização e suas implicações na economia e na organização social brasileira e mundial; compreender a dinâmica populacional, os principais indicadores e teorias demográficas; e os principais aspectos naturais e humanos do espaço brasileiro, bem como suas relações.	Geografia do Brasil; Geografia da População; Atividades econômicas; Espaço rural; Espaço urbano; Comunicação, transporte e energia.
Geografia III (80 h)	Analisar o mundo atual sob o ponto de vista geopolítico; compreender a globalização em seus vários aspectos e dimensões (econômica, política, cultural, social, ambiental, etc.) e posicionar-se criticamente frente às suas mudanças; e compreender a dinâmica econômica nas escalas global, nacional e local.	Geopolítica; Globalização; Geografia Econômica; Geografia regional; Mundo atual.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (IFSC, 2017).

No semestre 2020.2, todas as aulas do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática foram ofertadas de maneira remota, conforme normativas da instituição⁷. Cada professor teve a possibilidade de optar pelo uso de uma das plataformas institucionais disponíveis para a realização das aulas (SIGAA ou Moodle), além de poder realizar aulas síncronas através da plataforma Google Meet®. No caso da unidade curricular Geografia III, o professor – também autor deste texto –

⁷ Verificar as Resoluções do Conselho Superior do IFSC, Portarias do(a) Reitor(a) e os Decretos do Estado de Santa Catarina, disponíveis em: <https://www.ifsc.edu.br/covid-19>.

planejou que a disciplina tivesse mais aulas assíncronas, utilizando o Moodle, mas que também houvesse momentos síncronos, através do Google Meet®. Esta escolha foi motivada pela experiência do semestre anterior (avaliação positiva de aulas assíncronas pelo Moodle, nas quais predominavam videoaulas, fóruns e atividades produção textual e audiovisual pelos alunos; além das dificuldades técnicas e de organização de tempo-espaço dos alunos – muitos passaram a trabalhar no período vespertino), pelo calendário condensado e por consulta realizada à turma. A fim de propiciar a vivência de diferentes aspectos do ensino remoto, foi planejado para que os estagiários participassem (observando e ministrando) tanto de aulas síncronas quanto assíncronas.

Antes das atividades serem desenvolvidas junto aos alunos do IFSC, foram realizadas reuniões com o professor supervisor e observação⁸ de uma aula síncrona para conhecer as plataformas, os métodos, os modelos de atividades e os conteúdos que já vinham sendo realizados pelo professor e quais deveríamos abordar, a partir do planejamento e ementa da disciplina, com o objetivo de levantar elementos para a organização das aulas que seriam ministradas, considerando as limitações e potencialidades das plataformas e do acesso às aulas pelos alunos.

Definiu-se, portanto, que metade das aulas seriam ministradas em formato síncrono e o restante em formato assíncrono. Em relação às temáticas, para as aulas síncronas foram definidos os assuntos “A questão energética: conceitos, temas e análises” e “Produção energética no Brasil: ambiente, sociedade e impactos ambientais”. Já para as aulas assíncronas foram as temáticas “Matrizes energéticas: fontes, geração, consumo e impactos” e “A questão energética e a produção do espaço geográfico: o lugar enquanto escala de análise”.

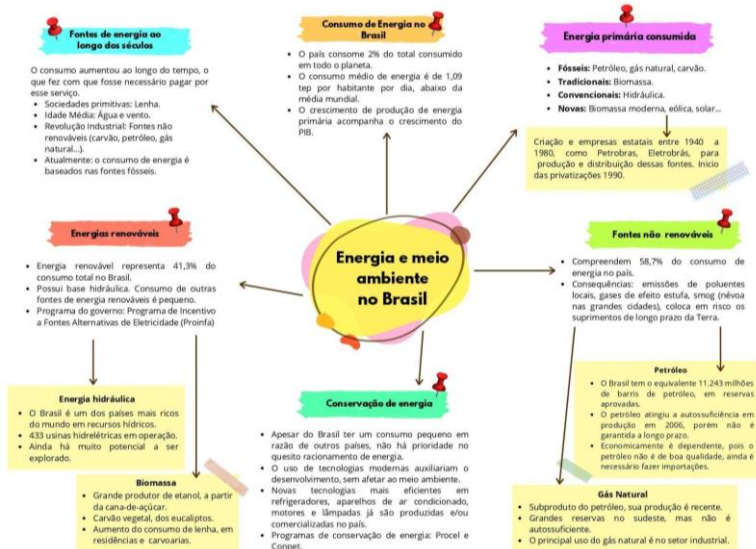
Na primeira aula síncrona, com o assunto “A questão energética: conceitos, temas e análises”, procuramos discutir a questão energética a partir de uma perspectiva socioambiental e entender os seus conceitos estruturantes, trazendo algumas considerações sobre a produção de energia e a questão energética mundial. Nesta aula, optou-se por seguir a metodologia que o professor vinha

⁸ Para Zinke e Gomes, (2015, p. 28656), a observação “[...] leva a uma percepção mais profunda acerca das complexidades existentes na escola e na própria prática docente, abrindo um espaço de reflexão em torno dos principais temas que norteiam a educação e, portanto, é uma parte indispensável na formação docente.”

desenvolvendo, ou seja, a aula foi organizada a partir de uma exposição de slides, sempre buscando dialogar com os estudantes.

Ao final da aula síncrona, foram encaminhadas as atividades referentes a aula assíncrona sobre o tema “Matrizes energéticas: fontes, geração, consumo e impactos”. Para esta aula foi disponibilizado aos alunos um texto que abordava a questão energética e o meio ambiente no Brasil⁹. Após a leitura do texto os alunos produziram, individualmente, a partir de diferentes linguagens (escrita, desenho, etc.), um mapa mental ou infográfico, sistematizando as principais ideias e informações. Os mapas mentais e infográficos produzidos pelos alunos foram bastante diversificados em relação às linguagens e apresentaram profundidade no que diz respeito aos elementos do texto base que deveriam ser utilizados. Conforme pode ser visto no mapa mental elaborado por uma das alunas (Figura 1).

Figura 1 - Mapa mental elaborado por uma das alunas.



Fonte: Elaborado por uma das alunas.

⁹ GOLDEMBERG, José; LUCON, Oswaldo. Energia e meio ambiente no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 59, n. 21, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000100003>.

A terceira aula, que ocorreu em formato síncrono, e que teve como tema “Produção energética no Brasil: ambiente, sociedade e impactos ambientais” tinha como objetivo compreender a produção de energia no Brasil e suas relações socioambientais, com vistas a analisar desafios e possibilidades socioeconômicas do espaço geográfico brasileiro. A aula também foi desenvolvida com o uso de apresentação de slides e diálogo com os alunos, discutindo sobre as fontes de energia, as matrizes energéticas brasileiras e os impactos socioambientais relacionados às questões energéticas, considerando o Brasil como escala de análise. Após as discussões, foram encaminhadas as atividades referentes à aula assíncrona. Ao final, como atividade avaliativa e para dinamizar a aula realizamos uma atividade interativa com questões sobre a temática energética por meio da plataforma Kahoot¹⁰.

Realizada de modo assíncrono, a última aula, teve como objetivo entrelaçar elementos acerca da produção energética a partir do lugar enquanto escala de análise. Em grupos, os alunos escolheram o empreendimento de uma matriz energética e produziram um texto apresentando a matriz escolhida, contextualizando a sua instalação, mostrando dados oficiais ou da mídia e discutindo possíveis impactos socioambientais resultantes da implementação do empreendimento. Esta atividade foi desenvolvida em duplas ou trios e entregue por meio da plataforma Moodle. Sobre os estudos de casos, diversas foram as temáticas abordadas (energia nuclear, energia eólica e energia solar), sendo os empreendimentos selecionados localizados em várias regiões do Brasil e do exterior. Os trabalhos apresentaram profundidade sobre a temática e demonstraram a busca por informações e dados de fontes confiáveis para a elaboração do texto e denotam, pela maior parte da turma, uma sequência lógica de organização das ideias entrelaçando com os dados pesquisados.

Ao longo das aulas, percebeu-se uma significativa interação dos alunos, demonstrando o conhecimento e o interesse pelas temáticas estudadas. Apesar disso, alguns alunos não podiam participar das aulas de forma mais ativa por limitações de acesso, sendo que as

¹⁰ Kahoot é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos que possibilita a integração entre professor e aluno por meio de navegador de internet ou aplicativo, sendo uma possibilidade de gamificar as aulas e criar interação entre os estudantes, mesmo que de modo remoto. Para mais informações: <https://kahoot.it>.

aulas síncronas foram gravadas e disponibilizadas para que posteriormente pudessem ser assistidas.

Limitações e desafios da formação de professores e das aulas remotas

Como já vínhamos de uma trajetória de formação que três dos quatro estágios curriculares obrigatórios foram realizados na modalidade presencial, somando-se ao fato de que nenhum atuava em sala de aula quando todas essas transformações foram impostas pela pandemia, alguns elementos limitantes do estágio nessa modalidade são identificados, juntamente com algumas possibilidades, ambas entremeadas de desafios que perpassam pelas conjunturas sanitárias, políticas, econômicas e sociais do país, conforme apresentado a seguir.

O primeiro elemento limitante se refere ao acesso de tecnologias para a participação nas aulas remotas. Apesar de a instituição ter implementado um programa de acesso a esses meios, muitos alunos não conseguiram fazer o acompanhamento das aulas síncronas, por não ter acesso a computador ou pela baixa velocidade e capacidade de sua internet. Tais situações de impossibilidade de acesso às aulas são reflexos da desigualdade social, que neste momento atípico torna tais fatos mais perceptíveis, mais impactantes e as populações ainda mais vulnerabilizadas frente ao dilema que perpassa para além das questões de acesso à educação, mas também para o acesso à alimentação, moradia e saúde, enquanto direitos básicos de todos os cidadãos brasileiros.

Uma das possibilidades percebidas e experimentadas durante essa prática docente para criar a aproximação e a manutenção das relações primordiais para uma educação de qualidade, foi a realização de aulas síncronas. No entanto, apesar de reunir alunos e professor no mesmo tempo e espaço (virtual) e tentar emular uma aula presencial, não propicia o mesmo nível de interação da sala de aula (física). Dois dos principais motivos são: (1) os alunos não costumam ficar com suas câmeras abertas (por questões técnicas, como velocidade da internet ou mesmo por não ter *webcam*; por timidez, de sua imagem ou imagem da sua casa; ou por não se envolver completamente na aula, por realizar outras atividades de estudo, profissionais ou domésticas); (2) as salas virtuais limitam interações entre alunos e entre aluno e professor (por exemplo, com os microfones fechados, perdem-se os

barulhos da sala de aula, como comentários entre colegas e reações a partir das quais o professor percebe se o aluno está acompanhando a aula, se está com dúvidas, etc.).

Outra alternativa experimentada foram as aulas assíncronas (pelo menos algumas de suas possibilidades, como a realização de pesquisas e produção por parte dos alunos). Por mais que reconheçamos as limitações das aulas assíncronas, as atividades desenvolvidas pelos alunos nestas aulas, especialmente o estudo de caso da última aula IV, por partirem de situações/elementos escolhidos pelos próprios alunos, apresentaram um sentido geográfico mais efetivo. Se bem trabalhadas, determinadas atividades de aulas assíncronas (balanceadas com aulas síncronas) podem contribuir para que o aluno tenha mais protagonismo em seu aprendizado. Alguns exemplos são atividades de leituras dirigidas e relacionadas à pesquisa, um dos grandes desafios na Educação Básica, mesmo em tempos de “normalidade”. Tais estratégias (assim como algumas utilizadas em aulas síncronas, como o Kahoot) podem ser apropriadas pelo ensino presencial, no contexto do “novo normal” ou da “plena normalidade”.

Tais experiências reforçam a importância de considerar que aprender Geografia não deve partir de conhecimentos fragmentados e isolados, mas que sejam compreendidos em suas múltiplas escalaridades, e também como algo que não apenas fique no imaginário, mas que sua materialização possa também ser percebida no cotidiano, como destacam Ribeiro, Andreis e Naibo (2019, p. 93):

Esse diálogo entre conteúdos se torna facilitado, na medida em que se criam relações entre o imaginário do aluno (conhecimento até então adquirido), o conteúdo curricular (apresentado pelo professor) e o cotidiano (materializado por meio da realidade vivida, através das diferentes estruturas políticas, econômicas, sociais e ambientais).

Ainda, segundo Ribeiro, Andreis e Naibo (2019), quando se estabelece essa relação, resulta-se em uma pesquisa em diálogo com o ensino. O domínio de diferentes recursos tecnológicos educacionais, neste caso, pode ser um importante aliado para a criação das relações de significação dos conteúdos, como apontam os autores. Neste estágio, essa mediação exclusivamente por meio de tecnologias, em parte parece ter dado conta, pela qualidade com o qual foram devolvidas as atividades assíncronas propostas.

Considerações finais

Um novo espaço para formar-se/ser professor, uma nova territorialização dos espaços escolares, a distância física entre sujeitos e a dificuldade de acesso às tecnologias por parte dos alunos precisam ser elencadas aqui como pontos centrais desta experiência de estágio em modo remoto. Retomar a discussão acerca do acesso às ferramentas para assistir às aulas no contexto da pandemia por parte dos estudantes é extremamente importante, isto porque, embora a maior parte dos estudantes conseguiram acessar, muitos não o faziam com qualidade em função da precariedade das conexões ou então por questões socioemocionais e socioeconômicas que nesse contexto se tornaram mais latentes, o que dificultava o desenvolvimento e a interação entre professor e alunos.

Nesse sentido, a partir desse contexto, reconhecemos que por se tratar do último estágio do processo formativo essa experiência se apresentou como fundamental, para possibilitar que os estudantes conseguissem concluir a graduação, visto a necessidade de muitos estudantes se formarem para poderem atuar em sala de aula. Entendemos também que em turmas de estágios curriculares iniciais, essa experiência poderia apresentar limitações muito mais impeditivas para uma compreensão dos processos de ensino-aprendizagem em contexto escolar.

Ressaltamos também que mesmo com algumas limitações identificadas durante o estágio em modalidade remota em contexto emergencial, foi possível compreender a dinâmica do processo de ensinar Geografia no Ensino Médio, embora isso se apresente como um desafio tanto para os estudantes quanto para os professores, principalmente em tempos de pandemia. Talvez, a constatação mais importante deste estágio remoto é a de que nada supera as aulas presenciais, mas que, as medidas sanitárias devem ser respeitadas e levadas a sério enquanto uma forma de respeito e manutenção da vida.

Por fim, à questão que levantamos sobre o “antes” e o “agora”, precisamos, portanto, adicionar o “depois”. Em tempos de pandemia, o “depois” deixa de ser o futuro imediato, mas uma projeção da volta de uma “normalidade”, de uma reterritorialização da sala de aula e das práticas escolares para o presencial. Tal projeção é também uma das grandes dificuldades encontradas no “agora” da pandemia, pois as incertezas de quando e como geram ansiedades, dificultam

planejamentos e constituem questionamentos em relação ao cotidiano escolar. Um estágio no “agora” da pandemia tem capacidade para contribuir para a atuação no “depois” do “novo normal” ou da “plena normalidade”? Acreditamos que sim, pois, além dos aspectos que já ressaltamos no texto, esta reterritorialização da escola para o presencial provavelmente levará consigo práticas bem-sucedidas desenvolvidas no ensino remoto, as quais poderão ajudar a questionar aquilo que era feito “antes” da pandemia.

Referências

ALBUQUERQUE, Eduardo. **É para copiar**: tragicomédia da vida escolar. Passo Fundo: Saluz, 2016. 168 p.

CAMPOS, Margarida Cassia. A formação do professor de geografia: a difícil construção do saber/fazer docente. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 3-15, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/124>. Acesso em: 20 ago. 2021.

COSTA, Raquel Thaís Acari da; BERSCH, Maria Elisabete. Experiências e desafios do ensino remoto em tempos de pandemia. In: ALDROVANI, M; MATTE, M. L. (Org.). **Travessias**: experiências de estágio. Lajeado: Editora Univates, 2020. p. 56-61. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/330/pdf_330.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

HAESBAERT, Rogério. **Entre a contenção e o confinamento dos corpos-território**: reflexões geográficas em tempos de pandemia (II). 2020. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/site/2020/rogerio-haesbaert-entre-a-contencao-e-o-confinamento-dos-corpos-territorio-reflexoes-geograficas-em-tempos-de-pandemia-ii/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

IFSC - INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução CEPE/IFSC nº 45, de 18 de Maio de 2017**. Aprova a alteração de PPC e dá outras providências. 2017. Disponível em: <https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=119109&key=a014b14c83dba5a570e715c45b3468b4>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v.

20, n. 3, p. 98-106, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5902/2236499421000>.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>.

RIBEIRO, Tatiane; ANDREIS, Adriana Maria; NAIBO, Gerson Junior. Pesquisa na escola em diálogo com o projeto "Nós Propomos!": um debate metodológico. **Giramundo**, v. 6, n. 11, p. 91-101, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.33025/grgcp2.v6i11.2569>.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-20, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>.

ZINKE, Idair Augusto; GOMES, Diana. A prática de observação e a sua importância na formação do professor de Geografia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. **Anais...**Curitiba: PUC-PR, 2015.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CURRÍCULOS ESCOLARES: DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ?

Marlene Tirlei Koldehoff Lauermann

Introdução

O presente estudo apresenta uma reflexão acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é referência nacional para a definição dos currículos escolares, problematizando o direito à educação de qualidade para uma formação cidadã no contexto atual. O objetivo é compreender o sentido de educação de qualidade e de cidadania que traz a BNCC, homologada em 2018. Para tanto, é preciso refletir e entender o que está escrito nas entrelinhas desse Documento, levando em consideração os interesses subjacentes presentes nesse referencial obrigatório, o qual guia a formação dos referenciais curriculares dos estados, dos municípios e do próprio currículo de cada escola.

O problema norteador consiste em investigar a seguinte questão: Quais as concepções de educação de qualidade e de cidadania que são colocadas em ação pela BNCC e, conseqüentemente, nos currículos escolares para a formação dos sujeitos contemporâneos?

É sabido que, atualmente, a concepção de educação e o conhecimento escolar são compreendidos a partir de visões distintas. Esse fato tem gerado muitos debates e discussões no campo educacional. Existe a perspectiva de educação voltada para a emancipação humana, para a superação das desigualdades sociais e para a promoção da justiça social. Por outro lado, há a concepção de educação com um sentido mercantil, direcionado a atender as políticas governamentais neoliberais que procuram adequar a educação às necessidades do capital e da economia, sendo esta

perspectiva considerada na contramão para a formação da cidadania plena.

A hipótese do estudo está relacionada à possibilidade de os documentos curriculares direcionarem os sujeitos para a formação de cidadãos com potencial mercantil, voltada estritamente ao trabalho, e não para a promoção da cidadania visando a justiça social, que é o real objetivo da educação humana. Diante desse cenário, é urgente e necessário questionar o perfil de cidadão que a escola contemporânea está formando.

O estudo é realizado com base na concepção de pesquisas feitas por especialistas em educação e currículo, como Roberto Rafael Dias da Silva (2017, 2018), Michael F. D. Young (2013, 2014, 2016), Adriana Andreis e Carina Copatti (2020), José Carlos Libâneo (2016) e Peroni, Caetano e Arelaro (2019). Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, fundamentado no método hermenêutico e guiado pelos procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e amparado na Análise Textual Discursiva (ATD). Dessa forma, está dividido em cinco partes: Introdução; A BNCC e os currículos escolares; O modelo neoliberal e sua atuação sobre as políticas educacionais; O direito à educação de qualidade e a perspectiva de formação cidadã na BNCC; e Considerações finais.

A BNCC e os Currículos Escolares

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2018, é um referencial normativo que tem por objetivo orientar a elaboração dos currículos escolares da Educação Básica no Brasil. Além disso, seu escopo é contribuir para o alinhamento de outras políticas públicas e ações voltadas ao campo educacional nas três esferas do governo. Este documento considera questões relacionadas “[...] à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.” (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC (BRASIL, 2018) define as “aprendizagens essenciais” que devem ser ensinadas ao longo da Educação Básica, posto que as mesmas devem “[...] concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2018, p. 8). As competências gerais se inter-relacionam e

desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica. Assim, articulam-se na “[...] construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.” (BRASIL, 2018, p. 8-9).

Conforme destacam Zabala e Arnau (2014, p. 17), o termo competência surgiu no âmbito empresarial no início da década de 70 do século 20 para “designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente.” Dessa forma, o termo começou a ser usado, inclusive, para a definição curricular.

A partir de então, esse termo se estendeu de forma generalizada, de modo que, atualmente, dificilmente iremos encontrar uma proposta de desenvolvimento e formação profissional que não esteja estruturada em torno de competências. É dessa forma que o mundo empresarial fala sobre gestão por competências: formação de competências, desenvolvimento profissional por competências, análise de competências, etc. (ZABALA; ARNAU 2014, p. 17).

De acordo com Zabala e Arnau (2014), no sistema escolar o enfoque nas competências começou a fazer parte dos estudos de formação profissional e, sucessivamente, se estendeu de forma generalizada para as demais etapas e níveis educacionais. No âmbito escolar, no entanto, entre os argumentos que justificam a revisão curricular e a sua fundamentação nas competências, está a dissociação entre teoria e prática. Outra questão, conforme destacam os autores, está relacionada à função social do ensino, que, tradicionalmente, possui um caráter propedêutico e seletivo.

Para Zabala e Arnau (2014, p. 19), o caráter propedêutico e seletivo de ensino é caracterizado pelo percurso de superação das demandas e etapas seguintes:

Dessa forma, a etapa de educação infantil é vista como o meio de preparação para o ensino fundamental que, por sua vez, tem como objetivo preparar para o ensino médio, e esta, finalmente, é o instrumento para a superação das provas de vestibular. Desse modo, essa verdadeira “carreira” sempre é seletiva, posto que nem todos cidadãos e cidadãs de um país podem ser universitários e, portanto, ao longo do processo, muitos são rotulados como “fracassados”.

Os autores supracitados defendem que o modelo tradicional contribui para o aumento das desigualdades sociais pelo fato de que

muitos alunos, ao concluir o Ensino Médio, não têm a oportunidade de ingressar em um curso superior. “Posição, sem dúvida, inaceitável para as sociedades as quais se consideram democráticas. Devemos reconhecer, como argumenta Perrenoud (1997), que uma escola com essas características fomenta a reprodução de desigualdades sociais.” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 17).

Ao analisar o Documento da BNCC (BRASIL, 2018) é possível verificar que o mesmo se apoia nos fundamentos da competência para atingir a formação integral. Ao fazer referência à formação integral, o Documento pressupõe um desenvolvimento global e completo, preparando o aluno, assim, para ser um sujeito autônomo, habilitado para lidar com as mais diversas situações que a vida vem a lhe oferecer.

Atingir a formação integral por meio de aprendizagens por competência, entretanto, é questionado por Young (2014, p. 195), ao defender que um currículo definido por “[...] resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, será incapaz de prover acesso ao conhecimento.” Este autor entende que o conhecimento se constitui como capacidade de perceber alternativas em qualquer das áreas do conhecimento, e não pode ser definido por competências, habilidades, resultados ou avaliações.

Guimarães; Morgado e Pacheco (2021, p. 47743) consideram que o currículo é um “artefacto político e cultural” que não pode ser visto como um conceito abstrato, que se desliga das experiências humanas, sendo, por isso, considerado uma construção cultural. Os autores argumentam ser pertinente valorizar o contexto da cultura, dos saberes e os problemas sociais dos alunos na construção dos currículos.

No fundo, um desiderato só possível de concretizar se o currículo deixar de ser visto como um plano elaborado por especialistas para os professores aplicarem na escola, passando a ser compreendido como um artefacto cultural e uma proposta educativa, isto é, um projeto formativo que, associando o plano das intenções ao terreno das práticas, veicula um determinado recorte social e cultural. (GUIMARÃES; MORGADO; PACHECO, 2021, p. 47743)

O compromisso da escola “não é apenas transmitir conhecimentos passados, é capacitar a próxima geração de modo que ela possa construir sobre esse conhecimento, criando um conhecimento novo, pois é assim que as sociedades humanas

progridem e os indivíduos se desenvolvem” (YOUNG, 2013, p. 11). Esse conhecimento o autor define como “conhecimento poderoso”. Pautar a construção do currículo com base nesse conhecimento, tem sido a luta dos profissionais que assumiram a educação como uma alavanca para promoção da cidadania e da justiça social.

Desse modo, Young (2016, p. 22) parte do pressuposto de que “[...] um currículo centrado no conhecimento é coerente com uma política de justiça social.” A justiça social parte da construção de um currículo pautado no conhecimento poderoso e não no conhecimento dos poderosos. Esses dois tipos de conhecimentos são diferenciados pelo autor. O conhecimento dos poderosos, em sua concepção, é o conhecimento que tem origem nas classes hegemônicas e nas classes que exercem a dominação ideológica sobre outras classes. Ou seja, são as classes detentoras do conhecimento, pois elas têm maior acesso a certos tipos de conhecimento.

Já o conhecimento poderoso Young (2016) define como capacidade que o sujeito possui de adquiri-lo, fornecendo explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo que o cerca. O conhecimento poderoso permite aos indivíduos ter uma base para fazer julgamentos não somente relacionados às ciências, mas, também, fazer relações no ambiente em que vivem, tornando-os capazes de serem cidadãos participativos da sociedade e conscientes das suas ações e do seu valor como ser humano, transformando-os em cidadãos preparados para lutar contra a hegemonia dominante que dita as normas e regras a serem seguidas pela sociedade.

Desse modo, Young (2016) defende uma base comum que leva em consideração a garantia do conhecimento poderoso a todos os alunos em todas as escolas. O autor entende que “não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além das próprias experiências.” (YOUNG, 2016, p. 35).

Diante disso, percebemos que a Base Comum precisa oferecer um suporte necessário para levar os alunos além da aquisição de habilidades e competências que serão reclamadas futuramente pelo mercado de trabalho. É preciso que todos tenham acesso ao “conhecimento poderoso”, capaz de transformar os sujeitos em cidadãos plenos, críticos e participativos da sociedade.

O caminho para uma educação emancipadora e libertadora passa distante da uniformização curricular. Para que os alunos tenham acesso ao “conhecimento poderoso”, é preciso fundamentar o currículo em práticas que levam a conscientizá-los sobre a realidade em que vivem, estimulando-os a ler o mundo de forma crítica e reflexiva, para que possam se apropriar do conhecimento de forma a usá-lo como instrumento da sua própria libertação, conforme defendido pelo educador Paulo Freire (2013), ao afirmar que a educação deve estar voltada a libertar os oprimidos e os opressores das práticas desumanas, injustas e antiéticas.

Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 2013, p. 32).

A falsa generosidade, mencionada pelo educador Paulo Freire, pode, de certa forma, ser relacionada com as recentes reformas curriculares. Conforme Sacristán (2000, p. 17), as reformas curriculares não são neutras, pois

De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Isso explica o interesse da sociologia moderna e dos estudos sobre educação por um tema que é o campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias, perspectivas pretensamente científicas, etc.

O autor destaca, ainda, que o sistema de ensino serve a interesses concretos, com finalidades diversas que estão refletidas no currículo. As finalidades atribuídas ao currículo podem apresentar-se de forma implícita ou explicitamente. Diante disso, educadores e gestores precisam assumir um papel crítico que implica atuar em

ações concretas e despir-se do medo de falar a verdade ao poder. “A libertação não chegará pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.” (FREIRE, 2013, p. 32).

O currículo pautado no “conhecimento poderoso” contempla e prioriza aprendizagens que visam o pleno desenvolvimento da personalidade humana, conscientizando sobre liberdades éticas fundamentais, para, assim, alcançar uma sociedade mais justa, igualitária, compreensiva e verdadeiramente provedora da paz, conforme estabelecido em vários tratados e convenções nacionais e internacionais que versam sobre a finalidade da educação.

Diante, entretanto, das propostas do neoliberalismo engendrado nas políticas educacionais, a tendência é que a sociedade seja composta cada vez mais por cidadãos acríticos. Esse tema será abordado na próxima seção.

O modelo neoliberal e sua atuação sobre as políticas educacionais

As políticas educacionais brasileiras, nas últimas décadas¹, começaram a ser organizadas e elaboradas com base na agenda global que objetiva um padrão universal de políticas focadas em “[...] indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais.” (LIBÂNEO, 2016, p. 44). Ou seja, a educação passou a satisfazer os interesses do capitalismo globalizado, trazendo novos paradigmas curriculares, de organização escolar e do conhecimento.

A escola passou a “[...] desenvolver competências para obtenção de lugar no mercado de trabalho e propiciar formas de socialização para adaptação ao contexto da globalização competitiva.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 27). Os autores apresentam uma compreensão “crítica do avanço das práticas políticas neoliberais internacionalizadas para dentro das escolas públicas, as quais diminuem drasticamente as possibilidades de democratização da escola pública no Brasil” (p. 15). Desse modo, a

¹ Por volta dos anos 1990, o reconhecimento por parte dos organismos internacionais de efeitos antissociais das políticas econômicas até então instituídas, levou à formulação de estratégias em relação às políticas sociais objetivando o alívio da pobreza, às quais foram subordinadas às políticas para a educação no sentido de atender aos interesses da globalização capitalista (LIBÂNEO, 2016, p. 44).

realidade se faz presente também nas definições e reformas curriculares, contribuindo, assim, para a crescente presença do capitalismo na definição do trabalho pedagógico.

A preocupação intensa com o conhecimento a ser ensinado pelas escolas também faz parte dos estudos de Silva (2017), ao defender que as políticas curriculares apresentam uma configuração com racionalidades neoliberais que dificultam a efetivação escolar com caráter democrático. Assim sendo, “o neoliberalismo se plasma em um ‘novo tipo de indivíduo’, um indivíduo formado na lógica da competição: um ‘homem empresarial’, calculador, solipsista, instrumentalmente dirigido” (BALL, 2016, p. 30 *apud* SILVA 2017, p. 707).

Conforme destaca Laval (2019, p. 39), está em jogo um projeto de enfraquecimento das instituições públicas, e tudo o que serve de contrapeso e obstaculiza o projeto neoliberal está sujeito a uma modificação. O “neoliberalismo visa a eliminação toda a ‘rigidez’, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo se depara no trabalho e na vida.” A “rigidez” destacada pelo autor, refere-se às questões que limitam a expansão do capitalismo. Diante desse projeto, a educação passou a exercer a função de preparar os sujeitos para a eficiência produtiva, tornando-os adaptáveis, flexíveis e psicologicamente preparados para a responsabilidade, uma vez que o sucesso e o fracasso dependem de si mesmos.

Silva (2017) sustenta que os conhecimentos escolares perante o padrão neoliberal apresentam-se sob nova configuração, concebidos a partir da “customização”, e estes são movidos pela “emocionalização pedagógica”, pela “algoritmização subjetiva” e pela “personalização de itinerários formativos”. Consoante destaca o autor, estes dispositivos “potencializam com que os próprios estudantes definam seu percurso formativo, tornando-o flexível, personalizável e criativo.” (p. 700). A emocionalização pedagógica possui a ênfase curricular nas emoções. A algoritmização subjetiva está relacionada a comparações, juízos e elementos calculáveis. Juntos, esses dois elementos são introduzidos nos currículos escolares e colocados em ação por intermédio de diversas estratégias, dentre elas os itinerários formativos.

Assim sendo, a BNCC possui uma certa centralidade nas competências socioemocionais ao definir que a competência consiste na “[...] 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). Isso posto, as aprendizagens voltadas à emocionalização tendem a contribuir para a formação de sujeitos mais produtivos para atender às demandas neoliberais.

Entende-se, então, que as competências são definidas com base na “emocionalização”, ou seja, nas competências socioemocionais para alinhar a educação ao desenvolvimento de sujeitos flexíveis e resilientes. A “emocionalização” ocorre quando as práticas pedagógicas são centradas na emoção e no afeto, aspectos indispensáveis para se tornar um bom empregado neoliberal, com perfil voltado para o comportamento econômico.

Conforme Silva (2017), a reconfiguração curricular, com ênfase nas competências socioemocionais, está relacionada às mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

[...] ao deslocar-se da lógica da reprodução para a lógica da inovação, ou ainda de um regime de repetição para um regime de invenção, favoreceu a emergência de um “capitalismo cognitivo”, não mais centrado na produção de mercadorias por mercadorias, mas na “produção de conhecimentos por conhecimentos” (CORSANI, 2003 *apud* SILVA, 2017, p. 704).

Assim, “novas formas de sociabilidades, novas formas de subjetivação ou mesmo novas estratégias de intervenção pedagógica são mobilizadas através da articulação entre capitalismo e vida emocional.” (SILVA, 2017, p. 705). Esses fatores contribuem para maximizar a produção na vida futura ao inserir-se no mercado de trabalho, pois a motivação, criatividade e adaptabilidade são consideradas virtudes pessoais indispensáveis, exigidas e reclamadas pelo mundo do trabalho contemporâneo. Assim sendo, o neossujeito possui subjetividades caracterizadas pela competitividade, individualismo e realização pessoal.

Ao tomar como foco a realização pessoal, coadunada a uma ética empreendedora, o neossujeito torna-se “especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331 *apud* SILVA, 2017, p. 706).

Desse modo, entendemos que a emocionalização pedagógica nas formas cognitivas de atuação no campo das emoções, é uma maneira de instrumentalizar e mercantilizar o estilo de pensar e de agir dos alunos. Esse modelo anda na contramão do direito a uma educação voltada para a formação integral e para a cidadania plena.

A BNCC (BRASIL, 2018), e sua centralidade nas competências socioemocionais, deu-se pela ação de diversos agentes/entidades, públicos e privados que se constituíram “[...] num grupo hegemônico, que representa uma classe, em relação a um projeto educacional para o país.” (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 45). Esse grupo é composto por agentes privados com interesses diversos articulados às instituições educacionais globais, com a pretensão de promover mudanças educacionais nos países, em especial no currículo e nas avaliações.

Entre os agentes privados, estão instituições que produzem materiais didáticos como Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros. Entre os agentes públicos estão secretarias ligadas a governos do PSDB como São Paulo, Salvador, Goiás, Paraná, a Undime, representante dos secretários municipais de educação do país e o Consed, que representa os secretários estaduais de educação, além do INEP, do MEC e Conselho Nacional de Educação. Constitui-se num grupo hegemônico, que representa uma classe, em relação a um projeto educacional para o país (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 45).

O objetivo desse grupo, que age dentro da esfera do governo, é propor um projeto formativo voltado aos seus interesses, fragilizando, assim, o caráter do serviço público. Peroni e Caetano (2015, p. 343) destacam que “alguns sujeitos que hoje se apresentam como diretores e/ou coordenadores de instituições privadas já estiveram em função de direção no setor público, especialmente em órgãos governamentais nos últimos anos.” Desse modo, estrategicamente é disseminada uma visão de Estado ineficaz e burocrática, fazendo com que a sociedade aceite as suas ideias.

Esses agentes hegemônicos atuam por meio do Estado, “[...] modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia – ou seja, os valores do

mercado.” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 347). Essas questões, portanto, estão fortemente presentes na disputa pela BNCC. Dentre os agentes privados que atuaram na elaboração da BNCC, está a Fundação Lemann.

A Fundação Lemann possui uma página nas redes sociais de apoio ao Movimento pela Base. O Movimento Todos pela Educação também aparece como parceiro em diversos eventos como a Fundação Lemann, Consed e Undime, que se tornam, em diferentes momentos, porta de entrada para que essas instituições atuem com seu projeto hegemônico de sociedade e de educação (PERONI; CAETANO, 2015, p. 345).

Outro agente hegemônico que se destacou na elaboração da BNCC foi o Instituto Ayrton Senna (IAS), que propôs conteúdo à Base relacionado ao desenvolvimento de competências socioemocionais. O referido Instituto desenvolve projetos relacionados à Educação para o Século 21, dando ênfase aos aspectos socioemocionais para alavancar a aprendizagem. O IAS considera que “[...] o desempenho cognitivo dos alunos é beneficiado quando esse grupo decisivo de competências é atingido e desenvolvido de forma intencional.” (IAS, 2012, p. 6).

Conforme afirmado pelo IAS, o investimento na formação socioemocional, no âmbito dos sistemas educacionais, implica articular políticas públicas na reestruturação dos currículos, no desenvolvimento de profissionais, no estabelecimento de padrões para o funcionamento das escolas e nas rotinas de avaliação integral da aprendizagem, contemplando aspectos cognitivos e socioemocionais e a institucionalização das inovações experimentadas. (IAS, 2012).

Segundo a visão do Instituto Ayrton Senna (IAS, 2012, p. 8), é fundamental que as escolas desenvolvam nos alunos competências que englobam aspectos cognitivos e socioemocionais, como “responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, autocontrole, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura.”

Conforme afirmam Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 45), o IAS atua como “[...] *think thank* promovendo *workshops*, seminários em parceria com instituições do Movimento pela Base, Consed, Undime, Unesco e OCDE, visando a influenciar a BNCC.” As autoras afirmam, ainda, que tal agente atuou no conteúdo da proposta da BNCC, e que

houve manifestação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – Anped –, rejeitando a proposta do IAS.

Da mesma forma, um estudo realizado por Smolka *et al.* (2015, p. 236) mostra as controvérsias relacionadas aos fundamentos epistemológicos do construto socioemocional. As autoras posicionam-se contra a adoção e estabelecimento da proposta relacionada ao desenvolvimento de competências socioemocionais como política pública. O estudo das autoras “[...] evidencia que por trás da aparente pertinência e simplicidade do modelo, escondem-se problemas de várias ordens.” Diante do que foi apresentado pelas autoras, o “impacto positivo comprovado pela evidência científica”, alegado pelos fundamentos que constituem a concepção socioemocional adotada pelo IAS, ficou extremamente fragilizado.

Conforme o Movimento pela Base Nacional Comum, as dez competências gerais da educação básica são elaboradas fundamentadas nos seguintes princípios: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania (MPBNC, 2018, p. 2). Concordamos com Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 45) quando afirmam que na “[...] descrição das competências há claramente a orientação para as competências socioemocionais, além do empreendedorismo, educação financeira e meritocracia.”

A BNCC (BRASIL, 2018) destaca, ainda, que o foco no desenvolvimento de competências é o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (BRASIL, 2018, p. 13).

Diante disso, Silva (2017, p. 711) destaca que a “algoritmização subjetiva” está relacionada a “medir e mostrar o impacto”, sendo este um aspecto que adquiriu ênfase nos currículos, conforme expõe o autor:

[...] a ênfase na promoção das políticas curriculares refere-se à proliferação e ao fortalecimento dos exames de larga escala, em seu potencial regulatório do trabalho docente, bem como na necessária

vinculação da escola às competências derivadas da vida econômica. Evidencia-se, nos documentos orientadores das políticas brasileiras, por exemplo, uma preocupação com a melhoria da gestão das aprendizagens associada aos padrões de comparação internacional, nos quais o PISA apresenta-se como exemplar mais relevante.

Desse modo, converte-se o ensino e a aprendizagem em “[...] elementos calculáveis, de forma que o fracasso e o sucesso sejam traduzidos em responsabilidades individuais” (SILVA, 2017, p. 712). A atividade educacional destina-se a contemplar um ensino direcionado para a produtividade, alcance de metas e resultados quantificáveis. Ou seja, um ensino focado em questões que são exigidas e reclamadas pelo mercado de trabalho.

Os currículos, perante isso, são, cada vez mais, pautados em caminhos de baixo risco, conhecimentos práticos e conteúdos mínimos, de resultados imediatos, impedindo, assim, que os alunos tenham o acesso ao “conhecimento poderoso” voltado para a perspectiva cidadã. O conhecimento poderoso empodera, liberta e encoraja para lutar contra o sistema que oprime e mantém à margem muitas pessoas.

É preciso refletir, então, sobre as concepções de educação de qualidade e de formação cidadã que são postas em ação diante do atual contexto. Tais temas serão abordados no próximo tópico.

O direito à educação de qualidade e a perspectiva de formação cidadã na BNCC

O direito à educação de qualidade é caracterizado como um fundamento da dignidade humana. Faz parte dos direitos sociais e é qualificado como um direito de todos e dever do Estado e da família. O Estado possui o dever de assegurar a educação de qualidade e a formação cidadã por meio de políticas públicas educacionais, promovendo oportunidades de uma educação emancipatória a todos os brasileiros em todo o território nacional.

A educação formal é considerada uma via importante para a formação cidadã dos sujeitos. Desse modo, o currículo escolar desempenha um papel fundamental e determinante no tipo/modelo de cidadão e de sociedade que se forma. Para Guimarães, Morgado e Pacheco (2021, p. 47742), a cidadania pode ser assim definida:

A cidadania é hoje reconhecida como um atributo de qualquer cidadão, que envolve atitudes e comportamentos relacionados com o usufruto dos direitos e a obrigatoriedade de cumprimento dos deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na Lei Fundamental (Constituição) de um país.

Diante disso, é preciso compreender em que medida a BNCC e as propostas de redefinição de currículos escolares atendem a essa perspectiva. Essa questão constitui-se como desafio neste tópico. Ao abordarem a perspectiva de cidadania, Oliveira, Copatti e Callai (2018, p. 8) afirmam:

A cidadania compreende o sentido da coletividade, das relações que precisam ser construídas a fim de tornar a convivência social adequada a todos. Envolve pensar a consciência de ser, de estar e de fazer parte da sociedade de modo que todos deveriam ter as mesmas condições de acesso, de voz e de vez.

Nesse sentido, entende-se que o exercício da cidadania compreende muito mais do que exercer simplesmente direitos e deveres inerentes ao convívio em sociedade. É sentir-se acolhido e corresponsável pelo processo de transformação da sociedade, de tal modo que os problemas do outro sejam vistos de forma empática e tratados como parte do processo que visa o bem comum de todos.

A cidadania envolve, dentre outros elementos, a consciência de ser parte de uma sociedade em que as escolhas, principalmente no que se refere à luta pelas melhorias, pelo bem comum, abrange, de fato, a participação de todos pensando no bem comum. Isso requer que esteja claro o papel de cada sujeito nesse processo, o que demanda reconhecimento das desigualdades e uma postura ética e engajada no intuito de fortalecer o coletivo, promovendo, cada vez mais, ações que convirjam para a participação coletiva. (OLIVEIRA; COPATTI; CALLAI, 2018, p.11).

Nessa concepção, a educação não pode simplesmente exercer um papel mecânico. É preciso desenvolver potencialidades que condizem com o pleno desenvolvimento dos sujeitos na dimensão social, e assumir a educação como espaço de valorização de culturas e valores e outros conhecimentos historicamente construídos, a fim de preparar as pessoas para um projeto de vida comum voltado para um mundo mais justo.

A consciência de estar imerso no mundo social, em interação com o outro, passível de divergências de ideias, disputas, convergências, dentre outras situações, expõe-nos à compreensão de que somos parte desse processo, inseridos como sujeitos ativos e que precisam tomar posição, defender ideias sem desconsiderar o direito do outro, também fazer escolhas e tomar seu ponto de vista (OLIVEIRA; COPATTI; CALLAI, 2018, p. 12).

Ser cidadão, portanto, é também tomar posição ante os problemas e tomar consciência de que as transformações que ocorrem na sociedade modificam os padrões de cidadão. “Ao interagir sobre e no mundo, o ser humano passa a exercer sua influência e transformar este espaço, de maneira cada vez mais dinâmica e intensa.” (OLIVEIRA; COPATTI; CALLAI, 2018, p. 3).

Nesse sentido, Guimarães, Morgado e Pacheco (2021) argumentam que as rápidas e intensas mudanças científicas, tecnológicas, políticas e econômicas que permeiam a sociedade contemporânea, geram desafios mais complexos e dinâmicos, exigindo, assim, uma nova postura de cidadão, posto que somente é possível concretizar essa nova postura de cidadão numa dimensão que concilie o individual com o comunitário.

Diante disso, é preciso fundamentar o currículo em valores da democracia, da cultura, dos direitos humanos, da sustentabilidade, da justiça e da paz.

É neste sentido que a educação e, em particular, o currículo escolar podem fazer a diferença, sobretudo se forem idealizados [e concretizados] como nutrientes essenciais de uma educação de base para todos os cidadãos, alicerçada em princípios e valores que favoreçam a inclusão e promovam quer o acesso à cultura, quer a superação das desigualdades sociais, quer, ainda, o desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para continuar a aprender ao longo da vida (GUIMARÃES; MORGADO; PACHECO, 2021, p. 47740).

A escola exerce um papel fundamental e indispensável para a formação da cidadania e para a emancipação humana. É preciso considerar, todavia, o que é entendido por cidadania, conforme destacam as autoras:

[...] perspectiva de formação cidadã perpassa, em grande medida, pela forma como atuam os docentes, profissionais formados em distintos

contextos, espaços e tempos, o que reverbera em múltiplos olhares sobre a educação e sobre a necessidade (ou não) da dimensão cidadã. Isso se evidencia por coexistirem, nas escolas, professores que consideram a cidadania como centralidade na formação dos seres humanos e outros saudosistas em relação à ditadura militar, entendendo o período como o de “respeito às normas” e “disciplina” (COPATTI; ANDREIS, 2020, p. 74).

Ante a análise das autoras, a “[...] formação de professores para a educação básica, seguindo as novas diretrizes, precisa contemplar o currículo, este compreendido sob aportes democráticos e um viés que aponta a construção da cidadania.” (COPATTI; ANDREIS, 2020, p. 75).

Em relação à perspectiva cidadã na BNCC, Copatti e Andreis (2020, p. 83-84) destacam que, inicialmente, o Documento apresentava uma marca forte no sentido da perspectiva cidadã. Na versão final do Documento, entretanto, essa perspectiva estava enfraquecida, sendo “[...] textualizada em articulação com o desenvolvimento de aprendizagens a partir de habilidades e competências.” Para as autoras, a dimensão cidadã precisa ir além de compor habilidades e competências,

[...] sendo uma compreensão mais ampla com relação às vivências em sociedade, aos desdobramentos nela existentes que, em um contexto democrático, permite que possamos atuar conscientemente, exercer direitos e contribuindo com nossos deveres também nos debates sobre temas que envolvem a sociedade em que vivemos (COPATTI; ANDREIS, 2020, p. 85).

Assim sendo, a formação de cidadãos plenos precisa ser o centro de todas as políticas públicas educacionais, em especial dos currículos escolares. Essa necessita ser, no entanto, obrigatoriamente pautada nas normas da BNCC. O Documento foi, entretanto, construído e fundamentado a partir de entendimentos de agentes privados, visando o favorecimento das políticas neoliberais que buscam formar sujeitos com um perfil mercadológico. Assim, tornou-se um desafio formar sujeitos na perspectiva da cidadania plena.

O conhecimento poderoso, como afirma Young (2016), forma um sujeito com vários conhecimentos amplos, diversos, de modo consciente, não limitado a servir ao mercado, aos padrões que o tornam apenas um indivíduo com competências e habilidades que

servam para trabalho, mas que se torne participativo e consciente para atuar no mundo e transformar realidades.

Considerações finais

As concepções de educação de qualidade e de cidadania, que são colocadas em ação pela BNCC, e, conseqüentemente, nos currículos escolares, visam a formar sujeitos que possuem um perfil exigido pelo atual contexto mercadológico, direcionando para o preparo centrado nas especificidades que se voltam ao mercado, à preparação para o trabalho, tomando para si a responsabilidade do seu sucesso ou fracasso.

Com o neoliberalismo engendrado nas políticas educacionais, a tendência é que a sociedade seja composta cada vez mais por sujeitos que não tenham um senso crítico. Entendemos que não faz parte dos ideais neoliberais formar sujeitos cidadãos questionadores, para, assim, conservar a ideologia de dominação e poder.

A partir da homologação da BNCC, os currículos são padronizados/uniformizados por um conjunto de competências e habilidades que precisa ser alcançado por todos de forma igual. Entendemos que uma Base Comum a todos, ao estabelecer os objetivos formativos, necessita considerar as diversidades e desigualdades existentes em nosso país, pois as oportunidades e condições de acesso efetivam-se de modos diferentes.

A Base Comum não considera a desigualdade que continua fortemente presente em nosso país; ela não leva em consideração que as crianças e jovens que se encontram na base do sistema não possuem as mesmas oportunidades que os filhos das elites no que se refere ao acesso a materiais, pesquisas e escolas de qualidade, entre outros.

Compreendendo-se o sentido de educação de qualidade e de cidadania apresentado na BNCC, é possível afirmar que a mesma se encontra distante da educação defendida por importantes educadores, como Paulo Freire, que lutou por uma educação voltada para a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos. Esse modelo de educação está cedendo espaço para uma educação rasa, com foco em competências e habilidades voltadas a atender um projeto neoliberal.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Movimento Todos Pela Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competicencias_Progressao.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.
- COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria. Políticas públicas educacionais no Brasil pós-redemocratização: percursos à cidadania? **Geopauta**, v. 4, n. 1, p. 69-91, mar. 2020.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editoro Unesp, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GUIMARÃES, Fernando; MORGADO, José Carlos; PACHECO, José Augusto. Currículo e educação para a cidadania na Guiné-Bissau. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 47.739-47.750, May. 2021.
- IAS. Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais**: material para discussão. Rio de Janeiro: Instituto Ayrton Senna, 2012.
- LAVAL, Crhistian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa* v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.
- OLIVEIRA, Tarcísio Dorn; COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copetti. A educação na constituição do sujeito: reflexões numa

perspectiva cidadã. **Revista Eletrônica da Graduação/Pós-Graduação em Educação UFG/REJ**, v. 14, n. 2, 2018. ISSN 1807-9342.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação – projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. **BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?** RBPAAE, v. 35, n. 1, p. 035-056, jan./abr. 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani Rosa. 3 Ed. Porto Alegre: ArtMed. 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; FRISZMAN, Adriana Lia; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINEZ, Débora. **O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias. **Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações no processo de seleção dos conhecimentos escolares**. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. *In*: FAVACHO, M.; PACHECO, J.; SALES, S. (org.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 11-31.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução Tessa Bueno. Revisão técnica Cláudia Valentina Assumpção Galian. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p.18-37, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjW5WsQZNLtJbGYjhyhYfXh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2021.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão técnica Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014.

Eixo II

**Atualidades das políticas educacionais
e o direito à educação**

INCIDÊNCIA DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EDUCACIONAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Ademar Graeff
Jaqueline Ana Foschera
Fabiana Calçada de Lamare Leite

Considerações iniciais

O livro didático tem se afirmado como uma das ferramentas pedagógicas mais presente em sala de aula para uso dos professores, tornando-se base do processo de ensino-aprendizagem de muitas disciplinas escolares, entre elas a Geografia. Além disso, muitos estudantes têm o livro didático como única fonte de conhecimento sistematizado, pois grande parcela dos estudantes não possui computador ou acesso à internet em suas residências.

Segundo Castro, Ferreira e Boas (2018), somente 26% dos domicílios situados em zonas rurais possuem acesso à internet. Na região amazônica, por exemplo, o índice de população desconectada é de 38%. Esse cenário se deve às condições socioeconômicas, ao difícil acesso a essas localidades e ao baixo lucro que as empresas de telecomunicações têm ao fornecer esse tipo de serviço nesses locais.

Neste contexto, a escola torna-se um lugar de possibilidades, onde os estudantes têm a oportunidade de interagir com as tecnologias. Dados do Censo Escolar de 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que 80,4% das escolas estaduais de Ensino Médio e apenas 52,0%

¹ Este texto é oriundo do Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização em Tecnologias para Educação Profissional realizada pelos dois primeiros autores no Instituto Federal de Santa Catarina e orientado pela terceira autora.

das escolas municipais de Ensino Fundamental possuem acesso à internet banda larga (INEP, 2021).

Apesar de muitas escolas terem acesso a recursos tecnológicos, nem sempre as condições de uso dos mesmos permitem um trabalho pedagógico adequado. Ainda existem muitas barreiras a serem superadas para que as tecnologias educacionais façam parte do cotidiano dos alunos e professores. Oliveira e Kunz (2014, p. 140) destacam alguns entraves que dificultam a utilização destes recursos na educação:

A marginalização do corpo docente, submetido a péssimas condições de trabalho, as dificuldades por que passam os alunos e seus familiares, o sucateamento dos espaços escolares, a limitação de recursos investidos nesta área, além da ausência de um concreto projeto nacional de desenvolvimento da educação, dentre outras questões, ainda não permitem a efetivação de uma educação mais inclusiva e compassada com as novas necessidades do mundo considerado pós-moderno.

O período técnico-científico-informacional (SANTOS, 1996) que vivemos, marcado por constantes transformações econômicas, tecnológicas e científicas, resultou na emergência de novas modalidades de ensino, como a Educação a Distância (EAD) e o Ensino Híbrido (MORAN; BACICH, 2015). Com as tecnologias cada vez mais presentes no cotidiano e em sala de aula, os livros didáticos têm papel fundamental no estabelecimento de conexões entre alunos, professores e recursos tecnológicos.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem se mostrado indiscutivelmente relevante para a melhoria da educação brasileira e vem sendo consolidado, expandido e aprimorado ao longo dos anos. Dentre os seus objetivos estão o fornecimento de livros para acesso aos estudantes, tendo em vista que se constitui como direito previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e subsidiar o trabalho pedagógico de professores através da distribuição gratuita de livros didáticos aos alunos da Educação Básica. O fluxo com que este serviço funciona dá-se pela avaliação, publicação das obras pelo Ministério da Educação (MEC) e distribuição que, a partir de 2020,

ocorre de forma quadrienal alternada². Cada escola ou rede de ensino tem autonomia para escolher quais títulos disponíveis nas coleções agregam ao seu Projeto Pedagógico Escolar, sendo importante, portanto, a escolha de coleções que contribuam de algum modo ao desenvolvimento do currículo escolar.

Todos os anos o Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico (FNDE) recebe e distribui os livros didáticos já analisados pelo PNLD para todos os alunos de determinada fase de ensino, fazendo a reposição e reutilização dos livros para outras etapas (VILARINHO; PIMENTEL, 2017). Percebe-se a importância do PNLD visto que, desde a criação do programa, em 1985, as modificações e os critérios estabelecidos pelo MEC foram dando forma ao programa, fazendo com que o livro didático ao longo tempo se consolidasse como uma das principais ferramentas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pelos professores. Neste sentido, Di Giorgi et al. (2014, p. 1046) defendem que:

O uso do livro didático consumível significa um instrumento metodológico relevante no processo de construção de conhecimento dos alunos da educação básica, contribuindo para uma aprendizagem significativa, visto que possibilita ao professor o desenvolvimento de diversas atividades com os alunos em sala de aula utilizando o livro didático de fato, como recurso didático para: escrever, recortar, colar, manipular, ler, entre outras, evitando o que ocorre atualmente, que é o excesso de cópias da lousa ou do próprio livro didático, visto que o mesmo deverá ser usado nos anos subsequentes.

O PNLD deixou de ser assistencial e adquiriu caráter universal e obrigatório. Desde sua implantação, o programa é alvo de críticas, o que trouxe também diversas mudanças em sua estruturação. Um ponto positivo do programa aponta para seu alcance gradativo, a partir da década de 1990, aos estudantes da rede pública de ensino de todos os níveis, onde foram estabelecidos também critérios para avaliação destes antes de sua distribuição (VILARINHO; PIMENTEL; 2017).

Apesar dos inúmeros fatores positivos que os livros didáticos trazem, muitas são as críticas negativas que o permeiam, desde a sua

² O PNLD atende os quatro ciclos da Educação Básica de forma alternada. Cada ciclo recebe livros novos em um ano e nos seguintes, somente a título de complementação, referente as novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos (MEC, 2019).

produção, conteúdos, formato, ideologias, etc. Desta forma, emerge a necessidade de que o guia do livro didático, criado para subsidiar a escolha, chegue efetivamente aos professores em sala. O fato é que nem sempre há o conhecimento desse material que contem a resenha das coleções aprovadas e que está disponível para acesso no site do FNDE.

Diante das grandes modificações pelas quais a sociedade vem passando, o livro didático também vem sendo modificando e assumindo características específicas ao seu tempo. Assim, Ferreira e Tonetto (2018, p. 104) apontam que “[...] para se manter pertinente e dialogar com as características da sociedade contemporânea, o livro tem passado por modificações, tanto em sua estrutura, quanto nos conteúdos e nos modos de comunicá-los”. No contexto atual da sociedade tecnológica, o livro didático pode ser utilizado como um aliado às tecnologias, pois além de estar presente no cotidiano de muitas escolas brasileiras, ele pode contribuir no processo de desenvolvimento tanto de ensino-aprendizagem, como de exploração e uso de tecnologias educacionais para fins educativos.

Os recursos tecnológicos didáticos podem atuar como estimuladores, facilitadores e enriquecedores do processo de ensino-aprendizagem, auxiliar o professor em simulações, experimentos e demonstrações através dos sons, imagens e outros, colaborando com o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos (SANTOS; BELMINO, 2016). O professor pode utilizar esses instrumentos para elaborar aulas dinâmicas e diferentes, tornando-as mais proveitosas, significativas e acessíveis, evitando a rotina ou monotonia das aulas. Além disso, a televisão, o computador, os livros e outros objetos de aprendizagem podem facilitar o estudo da realidade, pois ampliam a capacidade de observação do mundo que o rodeia, de sua comunidade e construção da autonomia, facilitando a compreensão do conteúdo se o aluno conseguir abordá-lo segundo a sua realidade, seu desenvolvimento real e sua relação com as situações locais, nacionais e mundiais, percebendo criticamente o mundo ao seu redor (SANTOS; BELMINO, 2016).

Machado (2016) mostra que o emprego de tecnologias na educação permite a simulação e a demonstração de várias linhas de pensamento e, de forma adequada e pedagógica, envolvem os conteúdos de maneira significativa e permite que sejam estudados de maneira dinâmica e divertida. Esses recursos, como os softwares educacionais e os objetos de aprendizagem, estão associados ao

aprimoramento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pois promovem a ampliação dos processos mentais superiores, como a percepção, a atenção e a memória, fazendo com que um vasto conjunto de informações de temas específicos sejam desenvolvidos e compartilhados (MACHADO, 2016).

A Geografia, assim como outras ciências, pode ampliar e se apropriar do uso de tecnologias para promover uma aprendizagem mais efetiva. Essas ferramentas manifestam suas potencialidades reforçando a ação docente em sala de aula como forma de colaborar na aprendizagem dos conteúdos escolares (MACHADO, 2016). É importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como indica em seu capítulo referente à Geografia, apresenta entre os objetivos do ensino para o Ensino Fundamental, o uso de geotecnologias e soluções tecnológicas para questões que requeiram conhecimentos geográficos, ou seja, instiga para que o uso das tecnologias, dos recursos tecnológicos estejam inseridos no cotidiano escolar. Isso é visualizado nas competências gerais da Educação Básica, nas competências das ciências humanas e também nas específicas da Geografia (BRASIL, 2017).

No que diz respeito às tecnologias educacionais, Pereira (2017, p. 85) aponta que elas “[...] oferecem condições para fomentar mudanças significativas nos processos educativos, potencializando o pensamento crítico, a resolução de problemas, a autonomia, enfim, a inserção do indivíduo como protagonista na sociedade”. Numa posição intermediária entre Geografia e tecnologias educacionais, o professor é desafiado a todo momento a lidar com as tecnologias, realizar a gestão da sala de aula e, não menos importante, ensinar Geografia.

Neste sentido, muitas são as possibilidades que o professor de Geografia tem para que os estudantes possam se apropriar das diferentes possibilidades de leituras de mundo. Assim, como nos apresentam Santos e Albuquerque (2014, p. 64) “O livro didático está ligado intrinsecamente no desenvolvimento da Geografia na escola, que em muitos casos são as principais fontes de informação”. Como apontado pelas autoras, “O livro didático diante das atuais condições de trabalhos dos professores de Geografia, tem se tornado um instrumento indispensável às suas aulas, tornando-se complemento pedagógico.” (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2014, p. 64).

Não há como negar que nesse momento histórico da pandemia de COVID-19 que enfrentamos, as tecnologias tiveram papel

importante para a manutenção dos diálogos entre professores e alunos em função do isolamento social forçado. Isso fez com que as tecnologias, que por muito tempo foram desassistidas de políticas públicas efetivas para fomentar seu uso em sala de aula, fossem visibilizadas e emergissem como uma necessidade urgente. Não se trata de afirmar aqui que as tecnologias foram a solução e que revolucionaram a educação no contexto da pandemia, mas que permitiram a manutenção do processo de ensino-aprendizagem, embora muitos alunos não tivessem acesso a essas ferramentas ou o faziam de forma precária por diversos fatores.

Desta forma, neste texto procuramos investigar sobre como os recursos tecnológicos educacionais estão inseridos nos livros didáticos de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental aprovados pelo edital do PNLD de 2020. A partir disso, procuramos analisar a presença dos recursos tecnológicos educacionais nos livros didáticos, identificando quais os tipos de recursos tecnológicos educacionais estão presentes e compreender como eles podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

Para isso, foram analisadas quatro coleções de livros didáticos de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental, aprovadas através do edital do PNLD 2020, utilizados nos anos letivos de 2020 a 2023. Conforme metodologia adaptada de Barbieri (2016), procuramos identificar nos livros didáticos a incidência de cinco formas de recursos tecnológicos educacionais: (i) Objetos Educacionais Digitais: envolvem qualquer recurso digital que pode ser usado para dar apoio à aprendizagem. (ii) indicações de vídeos, documentários, filmes ou podcast; (iii) sugestão de sites; (iv) atividades de pesquisa com uso de internet; e v) atividades com uso multimídia.

O critério de seleção das obras analisadas foi aleatório, sendo as coleções disponibilizadas temporariamente por uma instituição da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina. Os dados foram registrados em fichas individuais para cada coleção e, em seguida, tabulados para posterior análise. As coleções analisadas foram as seguintes:

(i) SAMPAIO, Fernando dos Santos; MEDEIROS, Marlon Clóvis. **Geração Alpha Geografia: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

(ii) ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições Geográficas**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

(iii) SILVA, Axé; ROOS, Jurandir. **Tempo de Geografia**. 4 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

(iv) LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro; FUGII, William. **Geografia: Território e Sociedade**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Resultados e discussões

A seguir apresentamos as análises a partir dos dados de cada uma das coleções. Para fins de direitos autorais, as coleções foram identificadas como A, B, C e D e os resultados são apresentados não necessariamente na mesma ordem como anteriormente.

Os dados obtidos na análise da coleção A são apresentados na Tabela 1. Esta coleção apresentou um total de 42 recursos no livro de 6º ano, 52 no livro de 7º ano, 47 no livro de 8º ano e 32 no livro do 9º ano. Os recursos que apresentam maior incidência nesta coleção foram os de sugestão de sites (17, 29, 22 e 13 respectivamente de 6º a 9º ano) e indicações de vídeos, documentários, filmes e podcast (19, 18, 22 e 17 também de 6º a 9º ano) para todos os livros. Em seguida, os recursos que tiveram menor incidência foram as atividades de pesquisa com uso de internet (5 para o 6º e 7º ano, 3 para o 8º ano e 2 para o 9º ano) e atividades com uso multimídia (apenas uma no livro de 6º ano). Nesta coleção não se identificou a presença de Objetos Educacionais Digitais.

Tabela 1 - Incidência de recursos tecnológicos educacionais - Coleção A.

Recurso identificado	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Objetos Educacionais Digitais	0	0	0	0
Sugestão de sites	17	29	22	13
Indicações de vídeos, documentários, filmes e podcast	19	18	22	17
Atividade de pesquisa com uso de internet	5	5	3	2
Atividade com uso multimídia	1	0	0	0
Total	42	52	47	32

Fonte: Coleção A. Elaborado pelos autores.

Como pode-se perceber, a coleção apresentou um grande número de sugestão de sites e indicações de vídeos, documentários,

filmes ou podcast, denotando a presença de tecnologias ainda que de forma indireta, ou como uma possibilidade para uso em sala de aula, assim como a ausência de Objetos Educacionais Digitais, sendo um dos desafios para ser utilizado em sala de aula.

Os recursos identificados nos livros da coleção B somaram um total de 30, tanto para o livro de 6º ano quanto para o do 7º ano, 33 para o livro de 8º ano e 25 para o livro de 9º ano. Deste total, os livros de 6º e 7º ano apresentaram maior incidência do recurso sugestões de site (11 e 17, respectivamente), já os livros do 8º e 9º ano apresentaram maior incidência do recurso indicações de vídeos, documentários, filmes e podcast (14 e 16, respectivamente). O recurso atividade de pesquisa com uso de internet teve a mesma incidência (8 vezes) para os livros de 6º, 7º e 8º ano e de 3 no livro de 9º ano. O recurso atividade com uso multimídia incidiu 3 vezes no livro de 8º ano, 2 vezes nos livros de 7º e 9º ano e apenas uma vez no livro de 6º ano. Nesta coleção foi identificado apenas 1 Objeto Educacional Digital no livro de 6º ano (Tabela 2).

Tabela 2 - Incidência de Recursos Tecnológicos Educacionais - Coleção B

Recursos	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Objetos Educacionais Digitais	1	0	0	0
Sugestão de sites	11	17	8	4
Indicação de vídeos, documentários, filmes e podcast	9	3	14	16
Atividade de pesquisa com uso de internet	8	8	8	3
Atividade com uso multimídia	1	2	3	2
Total	30	30	33	25

Fonte: Coleção B. Elaborado pelos autores.

Percebe-se uma pequena diminuição da incidência dos recursos tecnológicos, sugestão de sites e indicações de vídeos, documentários, filmes e podcast nesta coleção, em relação à coleção A, porém, houve um pequeno aumento do número de atividades de pesquisa com uso de internet. Essas atividades, quando bem exploradas pelo professor, podem contribuir de forma significativa para a emancipação intelectual dos alunos e para a aprendizagem da Geografia.

Em relação às coleções anteriores, a Coleção C apresentou redução da incidência em todos os recursos identificados, totalizando 15, 17, 17 e 15 incidências para os livros de 6º a 9º ano, respectivamente (Tabela 3). Mesmo assim, percebe-se um aumento do número de incidência de atividades com uso de internet em relação à coleção B. Destes recursos, o que aparece maior número de vezes em todos os livros é o de indicações de vídeos, documentários, filmes e podcast (8, 9, 12 e 11 vezes nos livros de 6º a 9º ano, respectivamente). Em seguida aparecem os recursos sugestão de sites, com 5 incidências para 6º ano e 5 para o 7º ano, e atividades de pesquisa com uso de internet, com 3 e 2 incidências, respectivamente, para os livros do 8º e 9º ano. Nesta coleção foi identificada apenas uma atividade com uso multimídia (9º ano) e nenhuma incidência de Objetos Educacionais Digitais.

Tabela 3 - Incidência de Recursos Tecnológicos Educacionais - Coleção C

Recursos	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Objetos Educacionais Digitais	0	0	0	0
Sugestão de sites	5	5	2	1
Indicações de vídeos, documentários, filmes e podcast	8	9	12	11
Atividade de pesquisa com uso de internet	2	3	3	2
Atividade com uso multimídia	0	0	0	1
Total	15	17	17	15

Fonte: Coleção C. Elaborado pelos autores.

Percebe-se uma diminuição marcante em relação às coleções anteriores em todos os tipos de recursos, até mesmo dos recursos sugestão de sites e indicações de vídeo, documentários, filmes e podcast que apresentaram uma redução, diferentemente das outras coleções, onde são os mais presentes.

A Coleção D (Tabela 4) apresentou uma incidência total de 39 recursos para o livro de 6º ano e de 7º ano, 23 recursos no livro de 8º ano e 16 recursos no livro do 9º ano, respectivamente. O recurso que mais incide nesta coleção é sugestão de sites, com 21 incidências no livro de 7º ano, 19 no de 6º ano, tendo uma diminuição significativa nos livros de 8º ano, com 7 ocorrências, e 4 no livro de 9º ano. Nos livros de 8º e 9º ano, o recurso indicações de vídeos, documentários, filmes e podcast aparece com maior frequência do

que o recurso sugestão de sites, tendo ocorrência de 12 e 8 vezes, respectivamente. O recurso atividade de pesquisa com uso de internet aparece com maior incidência no livro de 6º ano (12 vezes), diminuindo nos outros livros (7 vezes no livro de 7º ano, 3 vezes no livro de 8º ano e 4 vezes no livro de 9º ano).

Tabela 4 - Incidência de Recursos Tecnológicos Educacionais - Coleção D

Recursos	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Objetos Educacionais Digitais	0	0	0	0
Sugestão de sites	19	21	7	4
Indicações de vídeos, documentários, filmes e podcast	8	8	12	8
Atividade de pesquisa com uso de internet	12	7	3	4
Atividade com uso multimídia	0	3	1	0
Total	39	39	23	16

Fonte: Coleção D. Elaborado pelos autores.

A última coleção apresentou uma maior equiparação da incidência entre os recursos sugestão de sites, indicações de vídeos, documentários, filmes e podcast e atividades de pesquisa com internet. Novamente, a coleção não apresenta a incidência de nenhum Objeto Educacional Digital, assim como nas coleções A e C.

Apesar de as coleções analisadas estarem já alinhadas com as exigências da BNCC, percebe-se que a ausência quase que total de Objetos Educacionais Digitais é um dos desafios para os responsáveis pela produção de livros didáticos a ser superado frente ao massivo uso de tecnologias pelos alunos. Diversas experiências demonstram que é possível aliar, por exemplo, o uso de jogos nas práticas pedagógicas de ensino de Geografia. Um dos entraves para o pouco uso dessa ferramenta é a ausência de orientações sobre possibilidade de uso, inclusive nos livros didáticos. Conciliar a grande quantidade de sugestões de sites e indicações de vídeos, documentários, filmes e podcast com as práticas pedagógicas por meio do efetivo uso dos recursos tecnológicos pode ser um dos desafios do professor em sala de aula.

Os recursos tecnológicos presentes nos livros didáticos podem ser utilizados no ensino da Geografia para, muitas vezes, suprir a carência de materiais sobre questões acerca do espaço geográfico, por exemplo, visto que se apresenta como um dos problemas vivenciados em muitas escolas públicas. Além disso, esses recursos

podem ressignificar a maneira de aprender a ciência geográfica, fazendo o aluno pensar os problemas ambientais e sociais, refletir sobre espaço geográfico e a relação entre ambiente e sociedade.

Considerações finais

O PNLD tem se afirmado como uma política pública importante para realidade de muitas escolas públicas do país, reflexo de investimentos por parte do setor público e empenho de profissionais qualificados no processo de análise e escolha dos materiais que serão disponibilizados às escolas, um conjunto de forças que se somam em favor da educação pública.

É inegável que cada vez mais os recursos tecnológicos fazem parte do nosso dia a dia, inclusive na dimensão educativa. A BNCC é um dos documentos legais que reitera a necessidade que os estudantes dominem esses recursos e os utilizem para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, permitindo novas formas de análise e interpretação da realidade que estão inseridos.

Somente a indicação do recurso não é garantia de que o uso efetivo da tecnologia em sala pelo professor e pelo aluno será realizado. Para isso, proposições de atividades que utilizem em seu desenvolvimento, sites específicos, que podem ser uma das formas pelas quais os conceitos e conteúdos da Geografia sejam apropriados pelos alunos, além de tornar as aulas mais atrativas e que a apropriação dos conhecimentos geográficos pelos estudantes aconteça.

Apesar dos avanços, os professores de Geografia ainda possuem um grande desafio em relação ao uso e aplicação de tecnologias em sala de aula. Livros didáticos adequados à realidade e ao contexto do aluno, melhoria na formação inicial e investimentos em formação continuada através de cursos de capacitação, são algumas das necessidades e dos desafios para transformação da realidade escolar e dos alunos, sempre com o objetivo final a aprendizagem significativa dos alunos.

Dentre as diversas práticas pedagógicas, o uso do livro didático aliado às tecnologias como os jogos (online e off-line), computador, internet, smartphones, entre outros, pode incentivar a interação aluno-aluno e não apenas aluno-professor-mediador, tornando a aprendizagem sociointeracionista. Neste sentido, o papel do professor mediador e incentivador é importante, e precisa ser eficiente.

Ao retornarmos para a discussão sobre os reflexos do uso das tecnologias no contexto da pandemia, é necessário que tenhamos em mente que esse movimento de inserção das tecnologias em sala de aula de forma vertical não possibilitou que todos os estudantes tivessem acesso. Para uns, por um longo período, as tecnologias foram a única forma de “ir à escola”, ara outros, ainda hoje, depois do retorno presencial às aulas, elas ainda não fazem parte de sua realidade. O fato é que ainda conhecermos pouco sobre os reflexos positivos e negativos a médio e longo prazo de seu uso na aprendizagem dos alunos.

Por fim, deve-se ter cautela ao afirmar que as tecnologias são a única forma de trazer o lúdico e o interativo para a sala de aula, ou que são a fórmula mágica para transformar a educação, mas sim, que podem se apresentar como um possível caminho a ser seguido. Além disso, o processo pedagógico de ensino necessita focar nas relações sociais, na troca de conhecimento e na aprendizagem, pois uma escola com poucos recursos, mas com professores motivados, atualizados e capacitados, pode apresentar bons resultados.

Referências

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições Geográficas**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BARBIERI, Bruna Migotto. **A incidência de recursos tecnológicos em livros didáticos de Geografia de 6 a 9 ano do Ensino Fundamental da Rede Pública**. 35 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino e Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

CASTRO, Lauro Brito de; FERREIRA, Shirley K. da Silva; BOAS, Brenda Vilas. Projeto CELCOM: Uma solução de baixo custo para a inclusão digital e social em comunidades isoladas no Brasil. **Anais do 5º Seminário Nacional de Inclusão Digital**. Universidade de Passo Fundo - UPF- RS. 2018. Disponível em: <https://www.upf.br/>

uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/179090.pdf

Acesso em: 05 out. 2019.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboguini et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro- RJ, v.22, n.85, p. 1027-1056, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400008>.

FERREIRA, Débora Schardosin.; TONETTO, Élide Pasini. Navegando pelas práticas comunicacionais dos livros didáticos de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.) **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo didático: Oikos, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>. Acesso em: 03 nov. 2021.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro.; FUGII, William. **Geografia: Território e Sociedade**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

MACHADO, Adriano Silveira. Uso de softwares educacionais, objetos de aprendizagem e simulações no ensino de química. **Revista Química Nova na Escola**. Vol. 38, nº2, p. 104-111. São Paulo-SP. 2016. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc38_2/03-QS-76-14.pdf Acesso em: 06 out. 2019.

MEC. Ministério da Educação. PNLD. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391;pnld-vro-didatico>. Acesso em: 21 dez. 2019.

MORAN, José; BACICH, Lilian. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em 03 out. 2019.

OLIVEIRA, Rafael Fabricio; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. Tecnologias de informação no ensino de Geografia. **Geografia em Questão**, v. 7, n. 2, p. 136-161, 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/10180>. Acesso em: 06 out. 2019.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira. **O protagonismo do jovem na relação com o conhecimento geográfico: possibilidades e limitações**

no uso das tecnologias digitais nas aulas. 2017. 168 p. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social). Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2017.

SAMPAIO, Fernando dos Santos; MEDEIROS, Marlon Clóvis de. **Geração Alpha Geografia: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Vanda Maria Andrade dos; ALBUQUERQUE, Adorea Rabelo da Cunha. O uso do livro didático como instrumento pedagógico para o ensino de Geografia. **Estação Científica**, Macapá, v. 4, n. 1, p. 63-77, jan.-jun. 2014.

SANTOS, Ovídia Kaliandra Costa; BELMINO, José Francis David Barbosa. Recursos Didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. **Anais do VIII Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Pau dos Ferros - RN. 2016. Disponível em: http://www.editora realize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_fde094c18ce8ce27adf61aedf31dd2d6.pdf. Acesso em: 06 out. 2019.

SILVA, Axé; ROOS, Jurandir. **Tempo de Geografia**. 4ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; PIMENTEL, Sandra Regina Gonçalves. A escolha do livro didático: um instrumento de apoio ao corpo docente do ensino fundamental. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria-RS, v.6, n.13, set.-dez.2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/26738>. Acesso em: 27 ago. 2019.

ESVAZIAMENTO DO CURRÍCULO: O PAPEL DAS CIÊNCIAS HUMANAS NA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO

Elisabete Dal Piva
Greti Pavani

Introdução

A gente não quer só dinheiro,
a gente quer inteiro
e não pela metade.
Arnaldo Antunes¹

Com a epígrafe de Arnaldo Antunes, instigando a uma reflexão sobre os sonhos e anseios de toda uma geração de jovens, fazemos a apresentação deste artigo, buscando efetivar uma provocação e a necessária análise sobre o tema, destacando as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio e os efeitos das mudanças relacionadas às disciplinas da área das Ciências Humanas.

O presente artigo discute o binômio Novo Ensino Médio - NEM e BNCC, pela ótica de análise do papel das Ciências Humanas neste novo contexto, evidenciada no posicionamento de entidades representativas em diálogo com autores da área educacional brasileira. Em caráter de urgência e com várias resistências, o governo federal instituiu o Novo Ensino Médio por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016², que é transformada na Lei nº

¹ Composição: Arnaldo Antunes / Marcelo Fromer / Sérgio Britto. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/arnaldo-antunes/1769313/>. Acesso em: 22 nov.2021.

² Medida Provisória nº 746, de 2016 - Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências.

13.415/2017³, atropelando o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e todo o debate acumulado sobre a elaboração de metas e de políticas públicas voltadas a este período de ensino. As duas medidas promovem profundas alterações na organização e no currículo do Ensino Médio, o que despertou indignação na sociedade e nos meios acadêmico, sindical e estudantil.

A organização da BNCC está imbricada nesta mesma conjuntura, situada no contexto amplo das políticas públicas educacionais, além de discussões sobre o que se deve ensinar na educação básica. Foi inequívoca a urgência na tramitação do projeto de lei que trata a matéria. Isso revelou uma disposição de implantar aceleradamente uma reforma tida como “salvacionista” do Ensino Médio, na esteira dos limitados índices nas avaliações nacionais e internacionais, como IDEB⁴ e PISA⁵.

O objetivo principal deste estudo é analisar o papel das Ciências Humanas na BNCC do Ensino Médio. Os objetivos específicos são historicizar as leis para a implementação da BNCC; debater a Lei nº 13.415/17, denominada Novo Ensino Médio (NEM), delineada por movimentos ultraconservadores, como o “Escola sem partido” e o “*Homeschooling*”, evidenciando a emergência de projetos em disputa relacionados a Educação Básica e a área das Ciências Humanas, com reorganizações curriculares vinculadas à lógica empresarial. A metodologia aplicada é a pesquisa bibliográfica, qualitativa, embasada na análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2016, p.36) “é uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva e sistemática [...] tem por finalidade a

³ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. - Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas.

⁵ 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 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

interpretação das comunicações”. Tendo como fonte de informações os documentos oficiais, especialmente as leis 5692/71, 9394/96, 13.415/2017, o PNE e a BNCC, em diálogo com Silva, Freitas, Lopes, Kuenzer, Dantas e Nosella.

Com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), no Ensino Médio, divulgados, o governo estabeleceu urgência na aprovação deste projeto, como se os mesmos pudessem ser alterados, sem nenhum debate mais profundo e consistente e nenhuma evidência empírica desta relação com os modelos de Ensino Médio, como o EMI⁶ ou o denominado Ensino Médio regular.

Para compreendermos as contradições presentes na BNCC, relacionadas a área das Ciências Humanas, torna-se relevante resgatá-la historicamente, buscando, assim, perceber os contornos que foram sendo moldados e, acima de tudo, a quem estas mudanças se destinaram/destinam atender.

Base Nacional Comum Curricular – breve cronologia

De que trata a BNCC? Qual a sua relação com a Reforma do Ensino Médio e, principalmente, como essas mudanças afetam o estudante, o sistema educacional e a sociedade como um todo?

A Lei de Diretrizes e Base (LDB)⁷, Lei 9.394 – teve sua primeira versão publicada em 1996 e, desde então, passou por muitas alterações, como a ocorrida em 2013⁸, que ampliou a obrigatoriedade, gratuidade e responsabilidade estatal para todos os níveis da educação básica, assegurados anteriormente apenas ao ensino fundamental, incluindo, também, a pré-escola e o Ensino Médio.

⁶ Ensino Médio Inovador.

⁷ Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁸ Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

A BNCC para o Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho⁹ Nacional de Educação (CNE)¹⁰, no dia 4 de dezembro de 2018 e homologada na semana seguinte, no dia 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação. Essa Lei altera o artigo 36, da LDB (Lei nº 9.394/96), estabelecendo, com relação ao currículo, que “será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares”¹¹. Há uma grande diversidade de perspectivas e acepções de noções sobre currículo. Porém, como aponta Silva (2005, p. 14):

As definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias.

O currículo é reconhecidamente entendido como um campo de lutas e relações de poder, visto que os conhecimentos ensinados/aprendidos nas escolas “são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 121).

Por conseguinte, a compreensão do processo de produção da BNCC passa por uma reflexão sobre que definições de currículo embasam este documento. É importante não apenas nos perguntarmos “o que” está na BNCC, mas “por que este conhecimento e não outro”? (SILVA, 2005). Quais foram os

⁹ Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018 - Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

¹⁰ Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

¹¹ Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689927/artigo-36-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: out.2021.

interesses e disputas envolvidos e quais concepções foram priorizadas no mesmo?

Para esta compreensão, buscamos o processo de elaboração da BNCC, com todas as suas intencionalidades, visíveis ou não, as políticas públicas pertinentes, em sua formulação e produção com suas múltiplas influências, além dos contextos e das práticas dos agentes envolvidos nessa produção e dos seus efeitos. Lessard e Carpentier (2016) apontam que tais contextos e práticas são povoados por diferentes agentes que disputam e negociam posições e sem uma hierarquia de poder pré-estabelecida entre os contextos.

Já na Constituição Federal do Brasil foi definida a necessidade de fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, art. 210). Conjuntamente, a LDB afirma que cabe ao Estado estabelecer competências e diretrizes para a educação básica, em colaboração com os demais entes federados responsáveis pelos sistemas de ensino, “que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, art. 9, inciso IV).

Por conseguinte, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024), promulgado via Lei nº 13.005/2014, estabelece a meta de universalizar o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar a taxa líquida de matrículas dessa etapa, tendo como uma das estratégias para alcançar tal fim: “pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio” (BRASIL, 2014, p. 53).

Partindo dessa compreensão, apresentamos a cronologia da elaboração da BNCC, tendo sua primeira versão aberta a consulta pública no ano de 2015, sinalizando para um percurso de ampla participação dos professores e representantes da sociedade civil. Para tanto, posiciona que “é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados” (BRASIL, 2015, p. 15). Observamos que esta primeira versão refere-se aos direitos de aprendizagem dos estudantes, definindo os pontos fundamentais para toda a educação básica e sua intencionalidade de articulação com todo o território brasileiro.

Na segunda versão, disponibilizada para consulta pública em maio de 2016, podemos observar uma preocupação com os direitos à apropriação de conhecimento, indo além dos direitos da aprendizagem, visando a questão do respeito à diversidade e ao desenvolvimento da criatividade. O foco em direitos individuais, coletivos e sociais, são deslocados para o foco na operacionalização individual do conhecimento. Há uma intencionalidade em dar visibilidade a grupos excluídos as questões das diversidades e desse olhar ampliado para a realidade brasileira. (BNCC, 2016).

A terceira versão da BNCC, homologada em dezembro de 2018, estabelece os conteúdos “que os estudantes devem aprender na Educação Básica” (BRASIL, BNCC, 2018, p.12), referindo – se às competências que o aluno deve desenvolver ao longo de sua escolaridade, não mais abordada como direitos de aprendizagem ou de conhecimentos e que “ inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los”. Neste sentido, os saberes trazidos nesta versão são tratados como competências e o desenvolvimento da capacidade do aluno de aplicá-las é tratado como habilidades. Muitas críticas foram feitas a esse modelo de organização curricular. Lopes (2002, p. 150) afirma que:

A organização curricular não tem centralidade no conhecimento escolar e nas disciplinas escolares, pois estes são subsumidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos.

A BNCC do denominado Novo Ensino Médio, na última versão, dispõe sobre os itinerários formativos que, em conformidade com o documento, são ofertados de acordo com a relevância para o contexto local e com cada sistema de ensino (BRASIL, 2018). Isso demonstra que não há intencionalidade de investimentos nos sistemas de ensino, por parte do governo federal.

Outro ponto a se considerar é a flexibilização dos conteúdos, pois a nova Lei rompe com as DCNEM, que defendem a integração dos currículos escolares, sem distinção, de modo a privilegiar a interdisciplinaridade dos campos de saber. Em seu parágrafo 2º, art. 8º, da Resolução CNE/CNB, traz que:

A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das

relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção da realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos de seus professores (CNE/CEB, 2012, p. 03).

A principal crítica que se faz é que, neste formato, pode aprofundar as desigualdades entre o sistema público e o sistema privado de ensino, pois a oferta de itinerários alternativos e a eleição de disciplinas opcionais pelo estudante, por exemplo, sem a fixação do que deve ser oferecido a todos, como dever do estado, vai legalizar a desigualdade de oportunidades de aprender. Isto fica explícito ao delegar às secretarias estaduais de educação a liberdade para definir os itinerários formativos e as disciplinas optativas, o que pode ocasionar um verdadeiro *apartheid* escolar no Brasil.

Nesta breve cronologia, observamos que a BNCC passou por diferentes momentos, que estão diretamente atrelados aos contextos vividos no âmbito do governo federal, deslocando-se do golpe contra o governo da Dilma Rousseff ao do presidente interino Michel Temer, onde perpassa de uma visão de educação com noções de alteridade, de direitos de aprendizagem, de respeito e inclusão das diversidades, para uma visão simplória de igualdade, deveres de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e competências.

Novo Ensino Médio – NEM

Como já explicitado, o Ensino Médio é educação básica e, portanto, tem parte do investimento em educação. Nosella (2015, p. 126) questiona: “Querem saber se um sistema escolar como um todo é de boa qualidade? Perguntem pelo ensino médio”. E afirma ser controverso considerar o Ensino Médio como uma fase intermediária entre o Ensino Fundamental e a universidade ou o mercado, visto que é “a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação”. (NOSELLA, 2015, p. 123).

Mas é complexo falar em retorno do investimento em educação. O retorno social é indiscutível, porém, só é possível calcular apenas os benefícios diretos e tangíveis, como números de alfabetizados ou índices nas provas nacionais e internacionais. Infelizmente, fatores importantes não são calculados, como, por exemplo, a maior estabilidade e coesão da sociedade, menor violência nas famílias e cidades, ampliação de valores democráticos, entre outros.

Talvez, por serem tão difíceis de serem mensurados, seja uma das razões das plataformas políticas não privilegiarem estes investimentos, apesar de aparecerem em todos os discursos. Nosella (2015) afirma que a maioria dos gestores públicos não têm uma percepção real de quem são as juventudes, alvos das políticas públicas propostas/implementadas: “adolescentes erroneamente considerados seres humanos despossuídos de sentido em si, meros projetos de futuros cidadãos adultos: alguns miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão”.(NOSELLA , 2015, p. 126).

Promovendo uma análise das reformas do Ensino Médio, verificamos que, em 1961, a Lei 4.024¹² estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação, definindo que os setores públicos e privados poderiam ministrar o ensino em todos os níveis, porém não estava estipulada a gratuidade do ensino.

A Lei 5692/71¹³ reformulou o Ensino Médio em um tempo extremamente curto (um grupo de trabalho, composto de dez membros, em sessenta dias), que construiu a base dessa reforma, caracterizada com muitos dos elementos centrais dos discursos que já vinham sendo propagados desde o início da Ditadura Militar, como as críticas à falta de articulação dos níveis de ensino, à separação dos ensinos clássico e científico e à falta de um ensino profissionalizante, que pudesse preparar uma mão - de - obra qualificada para o trabalho, que se fizeram presentes, tanto no discurso quanto nas políticas educacionais, com a inserção de capital estrangeiro, por meio dos acordos MEC-USAID¹⁴.

A reestruturação foi organizada em um modelo de escola integrada, definindo-se um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas, de escolha do aluno. A qualificação para o trabalho era a meta de todo o ensino, com nítido senso de terminalidade. Isso traria um óbvio benefício para a

¹² Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹³ Lei No 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

¹⁴ Os Acordos MEC- USAID (Ministério de Educação e Cultura/ *United States Agency International for Development*) eram investimentos desde o ensino primário até o superior, em materiais, treinamentos de professores, produção e veiculação de livros didáticos, entre outras propostas. (GÓES E CUNHA, 1995, p.3).

economia nacional, dotando-a de um contínuo fluxo de profissionais minimamente qualificados.

Os anos 80 trazem a redemocratização do país e a Constituição de 1988. E, alguns anos depois, a nova LDB (Lei nº 9.394/1996), dispondo que a União deveria elaborar o PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios (art. 9º, I) e, no prazo de um ano, encaminhá-lo ao Congresso Nacional, com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹⁵ (art. 87, § 1º) (PNL, 2014, p.13).

Mas, organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e fundações privadas, através de acordos com os governos, promovem mudanças na educação, em nome da “globalização”, cobrando cortes e limites nos gastos, o que, automaticamente, acarreta a formação para uma mão de obra barata.

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/1996¹⁶, o antigo segundo grau ou ensino secundário passa a ser chamado de Ensino Médio e fazer parte da Educação Básica. A LDBEN prevê em seu artigo 4º, inciso II, a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. (BRASIL, LDBEN, 1996). E, em seu art. 26, que os currículos do Ensino Médio deverão ter uma base comum nacional, a ser complementada por uma parte diversificada definida pelo sistema ou estabelecimento de ensino. Com base nesse dispositivo tem início, no Conselho Nacional de Educação (CNE), a elaboração de diretrizes curriculares que trazem, em seu conteúdo, proposições voltadas para o desenvolvimento de competências¹⁷. Nesta perspectiva de organização curricular foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), com ênfase nas competências e habilidades.

¹⁵ Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)
- Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

¹⁶ Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

¹⁷ Competências: Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, o conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. (INEP, 1999, p.7)

Ao estudante caberia, ainda, a escolha entre disciplinas optativas para atender às suas preferências. Um currículo com metade das disciplinas obrigatórias “reinventa a taylorização, agora pós-moderna, sob a justificativa da flexibilização”, na perspectiva de Kuenzer (2000, p. 25), que complementa, afirmando que simplesmente estabelecer um modelo único não resolve a questão, “posto que submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade” (ibid., p. 27).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o slogan era “o Ensino Médio agora é para a vida”. Kuenzer (2000) destaca a necessidade de desnudar o caráter parcial e interessado das ideologias de então, para compreender os acertos e desacertos da proposta oficial de currículo, mostrando “um imenso contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais” (KUENZER, 2000, p.27). Em 2003 promoveu-se um amplo debate, iniciado com oficinas preparatórias, que gestou outro documento, denominado “Ensino Médio Nacional”, base para a criação do ProEMI, a partir de 2009.

Com a mudança de governo no ano de 2003 observam-se tentativas de provocar mudanças nos rumos da educação nacional. É o que demonstram ações tais como o Decreto nº 5.154/2004 que altera as regras para oferta da Educação Profissional permitindo a oferta do Ensino Médio Integrado e as Orientações Curriculares que, se não lograram mudanças substantivas na base legal instituída no período anterior, posto que os fundamentos normativos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio não se alteraram, tiveram o mérito de anunciar novas perspectivas e programas, como o debate em torno da atualização das DCNEM e as ações que dão origem ao Programa Ensino Médio Inovador, que visa à reestruturação curricular. (SILVA e JAKIMIUI, 2016, p. 15).

O Novo Ensino Médio – NEM dilui as disciplinas ou conteúdos em opções formativas, justificadas como um currículo “mais flexível”, mas, na realidade, mutila e sonega o conhecimento escolar para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no Ensino Médio público. Assim se manifesta o Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio:

O Movimento Nacional se manifesta a favor de uma concepção de Ensino Médio como educação básica, como educação “de base”, e

que, portanto, deve ser comum e de direito a todos e todas. Coloca-se, portanto, contrário às proposições que caracterizam um Ensino Médio em migalhas e configuram uma ameaça à educação básica pública e de qualidade para os filhos e filhas das classes trabalhadoras. O Movimento defende, amparado nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, sendo a última etapa da educação básica, se assegure a todos e todas, cidadãos e cidadãs brasileiras, o acesso a uma formação humana integral, entendida como aquela que busca garantir o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base em princípios ético-políticos que sustentem a autonomia intelectual e moral e que oportunizem a capacidade de análise e de crítica, tendo, enfim, a emancipação humana como princípio e finalidade. (ANPED, 2016).

Se considerado pelo ponto de vista da organização curricular, a definição de percursos formativos, com ênfases na escolha dos itinerários e consequentes disciplinas eletivas, pelos estudantes, reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar, que as DCNEM lograram enfrentar. O Novo Ensino Médio (NEM) retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico.

Um dos pontos mais polêmicos da reforma do Ensino Médio é a obrigatoriedade somente da Língua Portuguesa e Matemática, nos três anos (diurno) e quatro (noturno), contradizendo a própria BNCC, que tem como pilares a educação integral do jovem estudante e a não hierarquização das disciplinas.

A discussão pela efetividade de um Ensino Médio que abrace todos os setores da sociedade propõe a organização de um currículo que integre as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como mecanismo de agregar significância ao ensino, com um maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento, ou ainda outras formas, de maneira interdisciplinar, mas não descaracterizando as singularidades de cada uma. Como explicita Dal Piva (2018, p. 146).

A crítica que se impõe é a falta de discussão das políticas educacionais com os professores do EM. Esperamos que os debates sobre as políticas educacionais ultrapassem o território das secretarias de educação, entidades particulares de ensino, editoras de livros didáticos e do Ministério da Educação e passem, também, a fazer parte da agenda

de outros espaços da sociedade, principalmente daqueles que sejam expressões de organização dos trabalhadores e dos professores, verdadeiros intérpretes do ensino escolar.

O fechamento do debate vem do modelo de “escola em tempo integral”, que não tem nada a ver com “escola de educação integral”, visto que será mais uma dificuldade para o estudante de baixa renda enfrentar, já que ele trabalha durante o dia. E o modelo do NEM para o ensino noturno amplia em um ano a mais de escolarização, com duração de quatro anos, com uma jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno. Mas tal proposição desconsidera as especificidades dos estudantes que frequentam a escola, à noite, como a idade, situação sociocultural ou relativa à experiência escolar, mas que, se não observadas, culminam por destituir de sentido a escola, para esses jovens.

O homeschooling¹⁸ ou “ensino domiciliar” vem sendo debatido desde 2001, porém ganha força nestes últimos anos, com o apoio do governo federal. O ensino domiciliar foi apresentado diversas vezes, na Câmara de Deputados, como uma proposição de ensino regular, porém em 2018¹⁹, o Supremo Tribunal Federal declarou que o ensino domiciliar não é permitido no país. Seus defensores apoiam-se em um discurso altamente conservador, pois dizem garantir o direito da família escolher que tipo de educação deve atribuir aos seus filhos, protegendo – os das “ideologias” transmitidas em sala de aula e na escola. Atualmente, o Projeto de Lei 3179/12²⁰, que se encontrava parado desde 2019, já está com a relatoria definida e sendo aderido em alguns locais, mesmo com a confirmação de inconstitucionalidade do STF.

¹⁸ É o ensino regular para além da escola, que ocorre por meio de estudos domiciliares, onde os pais assumem a responsabilidade de educar formalmente as crianças e adolescentes em casa, sendo eles próprios os professores ou contratando os professores ou tutores particulares, com supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos dos sistemas de ensino do município em que residem.

¹⁹ RAMALHO, Renan. STF decide que pais não podem tirar filhos da escola para ensiná-los em casa. Globo.com. Brasília, 12/09/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/09/12/stf-decide-que-pais-nao-podem-tirar-filhos-da-escola-para-ensina-los-em-casa.ghtml>. Acesso em out. 2021.

²⁰ PL 3179/2012. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.

É importante um olhar criterioso sobre a nossa realidade, primeiramente por que se trata de uma medida voltada para pouquíssimas famílias (0,04% dos estudantes brasileiros, segundo estimativa da Associação Nacional de Ensino Domiciliar)²¹, além de não apresentar a possibilidade de contribuir para melhorar a educação no Brasil, visto que traz uma inversão de prioridades que devem ser assumidas pelo Governo Federal.

Para Freitas (2018), o ensino domiciliar expressa o conservadorismo de algumas famílias cristãs, que tentam em “proteger” seus filhos de tudo aquilo que possam desviá-los ideologicamente, sendo associado ao avanço das políticas neoliberais da educação, que leva ao outro lado dessa discussão, Liberali et al (2020, p. 14).

Para muitos alunos das comunidades mais pobres, com dificuldade de acesso à alimentação e com seus pais ainda necessitando trabalhar, a realidade se concretizou ou no apoio de avós e vizinhos ou no abandono em cuidado próprio ou de irmãos mais velhos. Com acesso restrito ou nulo à internet, poucos conseguem realizar as propostas feitas pelos governos para suprir a ausência de aulas presenciais.

No contexto pandêmico (pandemia da Covid-19), a educação escolar passou a ser remota, com a adaptação dos conteúdos e metodologias, a partir de atividades impressas, aulas online, aulas via *WattsApp*, *meet* ou outras redes sociais, com o objetivo de não parar as atividades educacionais durante o período do isolamento social. Todavia, trouxe à tona, também, a extrema desigualdade social vivenciada pelo país. Essa realidade demonstra que o Brasil necessita pensar a educação no geral, com políticas públicas que, de fato, incidam sobre a real efetivação da educação, como um direito constitucional de cada cidadão e de cada cidadã.

Alinhada às discussões sobre o *homeschooling* vem o debate sobre a “Escola Sem Partido”, visão de educação liderada por um grupo alinhado às políticas neoliberais, que tenta impor ações contra o ensino público, contra a ciência e a liberdade de expressão. A partir de 2017, com a segunda versão da BNCC, que trouxe para o debate as diversidades da realidade brasileira, os discursos conservadores passam a ganhar força e a busca pela implantação da chamada

²¹ ANPED, 2016.

“Escola Sem Partido” ganha visibilidade no MEC (Ministério da Educação), questionando a BNCC e alinhando este documento ao projeto neoliberal de educação, proposto pelo então governo, que tem sequência no governo Bolsonaro²².

Os defensores da “Escola Sem Partido” apresentam como justificativa uma fictícia ideologização nas salas de aula. Para estes, a escola deve somente ensinar conteúdos programados, refutando a ideia do debate, delimitando temas, embasados em “valores morais” e recusando que a escola tenha a fundamental interferência na formação do sujeito. No caso, o debate sobre temáticas contemporâneas deve estar a critério da família e não da escola. Sobre o movimento “Escola Sem Partido”.

[..] criado em 2004, pelo advogado e procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. Nagib tem vínculos com o Instituto Millenium2, organização conservadora e formada por empresários, jornalistas e profissionais liberais de toda ordem. Este instituto defende a neutralidade na Educação, mas contraditoriamente, seus valores se associam à meritocracia, à responsabilidade individual e à propriedade privada. (DANTAS, 2020, p.2).

Há praticamente duas décadas esta discussão perpassa os corredores do Congresso brasileiro e ganhou força neste momento histórico, por estar alinhada ao projeto do governo atual e a sua estrutura educacional pensada a partir do conservadorismo e do neoliberalismo.

Ciências Humanas e a BNCC

Ao pensarmos sobre a precariedade projetada para a educação no Brasil lembramos Darcy Ribeiro, que sabiamente nos dizia que “a crise da educação brasileira, não é uma crise e sim um projeto”. Qual o papel das Ciências Humanas no contexto da educação brasileira? Como ficou o papel das Ciências Humanas na BNCC? A partir destas duas questões nos propomos, brevemente, a apontar alguns elementos que fomentam esse debate no âmbito das universidades, das escolas e da sociedade civil em geral.

²² O Governo Jair Bolsonaro teve início no dia 1 de janeiro de 2019 e está previsto terminar no dia 31 de dezembro de 2022.

A área das Ciências Humanas corresponde às disciplinas de Geografia e História, no Ensino Fundamental, as quais se incorporam a Filosofia e a Sociologia, no Ensino Médio. Essa área do conhecimento propõe, por sua essência, o debate político e a sua perspectiva de formação cidadã por meio dos conteúdos abordados, possibilitando ao aluno a construção de argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizadas com base em metodologias interpretativas.

Como estas disciplinas estarão dispersas, para que os/as estudantes possam optar pelo itinerário formativo de seu interesse, isto compromete o ensino das mesmas, que estão concentradas na área de Ciências Sociais e Aplicadas. Mas a generalização destes componentes curriculares, diluídos em única área de conhecimento, implica na polivalência docente, o que acarreta a desprofissionalização, desqualificação e desintelectualização dos/as professores/as brasileiros/as na Educação Básica (DANTAS, 2016). O autor, também, evidencia que os objetivos são por demais abrangentes sem as devidas problematizações teóricas e os conceitos apresentados são amplos, diante da vasta complexidade temática dos conhecimentos históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos.

Nessa área são definidas 6 competências específicas, que devem dialogar com outras áreas a partir de competências e habilidades definidas a priori (BRASIL, 2018, p. 570). Em outras palavras, a miséria epistemológica dessa área é notável na BNCC do Ensino Médio. Toda a racionalidade discursiva desse documento está moldada e voltada ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e ao empreendedorismo individual (BRASIL, 2018, p. 568). As ações, atitudes e valores defendidos pelos formuladores da BNCC vinculam-se à adaptabilidade ao mercado de trabalho (e não ao mundo do trabalho). Não há qualquer problematização sobre os efeitos ocasionados pela sociabilidade capitalista, geradora das desigualdades sociais e, portanto, de desigualdades escolares. (DANTAS, 2020, p.11).

No caso do Ensino Médio, os estudantes já trazem consigo uma vasta bagagem de experiências, como jovens cidadãos, que são aprofundadas com questionamentos calcados nos conhecimentos adquiridos na escola. Assim, a área das Ciências Humanas cumpre um papel fundamental no debate, estimulando o jovem para uma leitura de mundo, apoiada a uma visão crítica e contextualizada da

realidade, possibilitando a este uma inserção consciente na vida adulta e no mundo do trabalho, com um mínimo de domínios conceituais, históricos, filosóficos, sociológicos e geográficos, que irão auxiliá-los no processo de suas escolhas.

Todavia, o Novo Ensino Médio oferta diferentes itinerários formativos pelas escolas, o que nos leva a questionamentos como: qual a importância que se dá a realidade local e as demandas da comunidade? Existe uma base de recursos públicos definidos para alteração da estrutura física das instituições? E a tão conhecida carência de materiais? E os profissionais da educação, visto que já é conclusivo que professores perderão espaços de atuação, com a diminuição de suas aulas? E a formação dos mesmos, neste período pós-pandêmico? São muitas as questões, que, na prática, precarizam ainda mais a implementação deste novo modelo, na educação pública.

Por tudo isso é que a área das Ciências Humanas na Educação Básica pode sofrer severas restrições curriculares, isto é, a pauperização do conteúdo e até mesmo a sua exclusão seletiva. Disciplinas (agora denominadas de componentes curriculares) como Filosofia, Sociologia e História, sobretudo, associadas a uma perspectiva ontológica e, portanto, reflexiva e investigativa sobre a sociedade que vivemos, podem perder espaços relevantes numa composição curricular enxuta e mais preocupada com a leitura, escrita e ciências gerais, que atendem as exigências das provas internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). (DANTAS, 2020, p. 4 e 5).

Segundo a BNCC, “os itinerários formativos devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (BRASIL, 2018, p. 478). A ideia de liberdade de escolha, alinhada a pauta do neoliberalismo e do livre mercado, individualiza e agrava a desigualdade social do país (DAL PIVA, 2018, p.36), pois não se trata de defender e propiciar o direito de escolha dos jovens, mas sim, forçá-los a escolher itinerários, que até podem debater algumas questões de seu cotidiano, mas com pouco embasamento teórico. Nesse sentido, Silva (2019, p. 3.355 e 3.556), reitera a:

[...] necessidade de um currículo que assegure, pelo menos em uma de suas partes, uma formação comum, geral e ampla nos três anos do

Ensino Médio para que os estudantes aprofundem, de fato, conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e tenham acesso a outros, de modo a ampliar sua formação integral que é uma das finalidades da Educação Básica.

Da mesma forma compromete o direito do estudante ao acesso e problematização dos conhecimentos acumulados historicamente, pelas diversas sociedades, fragilizando sua formação básica. Reiteramos que a área das Ciências Humanas necessita ter seu espaço assegurado no desenvolvimento integral do estudante, pois esta apresenta potencialidades para a construção de cidadãos ativos e comprometidos com a sua realidade, preocupados com questões sociais e ambientais do mundo, e desta maneira, contribuindo de forma efetiva para a formação de “Uma outra Globalização”²³, explicitada e sistematizada por Milton Santos.

Considerações finais

O Ensino Médio é parte da educação básica, portanto, é redundante dizer que estamos nos referindo a uma formação que dê lastro para uma vida cidadã, participativa, atuante, crítica e profissionalizante. Ao estreitar esta formação, o governo vincula a escolarização dos jovens a um conhecimento apenas para o emprego, afinal, somente o primeiro ano terá as disciplinas básicas. Para os demais anos haverá um estreito “*common core*”²⁴, um núcleo comum, baseado em português, matemática e inglês.

Também é preocupante o ataque reacionário do movimento Escola sem Partido, que angariou simpatizantes em diversas partes do país e que já se transformou em projetos de lei em alguns estados e municípios brasileiros, atentando contra princípios constitucionais.

Sabemos que a avaliação do trabalho pedagógico é fundamental para que possamos compreender os resultados do processo de aprendizagem dos estudantes. Mas, também, temos de compreender que as avaliações, internas e externas, colocam os

²³ SANTOS, M. (2000). Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record.

²⁴ O **Common Core** americano é uma espécie de “base nacional comum” voltada para um núcleo central de standards em leitura e matemática. Foi montada por envolvimento dos Estados americanos e implementada pelo governo federal americano, por adesão em troca de acesso a recursos federais.

professores sob uma imensa pressão, retirando-lhes a autonomia profissional e os impedindo de desenvolver um trabalho pedagógico consistente, sob todos os pontos de vista. Além de que os conteúdos ensinados na escola são os mesmos a serem cobrados pelas avaliações em larga escala, o que responsabilizará o/a estudante pelo seu sucesso ou fracasso, desconsiderando os fatores econômicos e sociais. E essas avaliações são formuladas a partir de uma lógica empresarial, com conceitos como qualidade, protagonismo, competências e habilidades, formando apenas para o emprego, com o privado dominando o público.

O NEM aprofunda a fragmentação do Ensino Médio em um conjunto de terminalidades, visto que a real educação básica somente acontece no primeiro ano de estudos. Este procedimento vai incrementar a segregação escolar, permitindo apenas que os jovens de maior poder aquisitivo consigam acesso a todos os percursos, facilitando a admissão ao ensino superior e impelindo o estudante de baixa renda ao mercado de trabalho.

De que trata a BNCC e a sua relação com a Reforma do Ensino Médio e, principalmente, como essas mudanças afetam o estudante, o sistema educacional e a sociedade como um todo? Tentamos responder estas questões ao longo do texto. Obviamente, não é possível descolarmos a BNCC, o NEM e todas as descontinuidades vividas, no conjunto das políticas educacionais. A BNCC reflete o espírito minimalista da reforma do Ensino Médio.

Nossa preocupação mais premente é que as Ciências Humanas fiquem subalternizadas na BNCC. E que os filhos e filhas da classe trabalhadora não tenham, em sua formação, todos os conteúdos históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos, com suas devidas abstrações e debates, especialmente em tempos de *fake news*, disputas de narrativas e manipulação do imaginário social. Mas, não devemos esquecer que é no cotidiano, no ‘chão’ das escolas que as políticas públicas acontecem. Ou não. Não abriremos mão, como sintetiza Arnaldo Antunes, pois a “gente não quer só dinheiro, a gente quer inteiro e não pela metade”.

Referências

- ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio – Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. 29/08/2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo>. Acesso em: set.2021.
- Bardin, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo; Edições 70/Almedina Brasil, 2016.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em out.2021.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.
- BRASIL Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il. Disponível em: <portal.inep.gov.br/documentos/186968/485745/FPlano%2BNacional>. Acesso em: out.2021.
- DAL PIVA, Elisabete do Carmo. **Ensino Médio Inovador: a vida da política educacional em diálogo com a palavra das escolas de Santa Catarina**, 2018, 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-graduação, 2018.
- DANTAS, Jéferson Silveira. AS Ciências Humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos de. escolas aprisionadas em uma Democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 18, ed. 4, p. 906-926, out./dez. 2018.
- KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas Educativas: A aplicação na prática**, Ed. Vozes, São Paulo, 2016.

LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa; CARVALHO, Márcia Pereira. **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. In: educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível. Campinas/SP: Pontes, 2020, p. 9-12. Disponível em: https://wiki.sj.ifsc.edu.br/images/5/5f/Ebook_Ed_Pandemia_Digital_1-o1-07.pdf. Acesso em 22 out. 2021.

LOPES, Alice C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: Quando a Integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1999). **Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000**. Brasília: INEP Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=scinlinks&ref=000125&pid=S01023772200100020000700026&lng=em>. Acesso em: out.2021.

NOSELLA, P. Ensino Médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n.60, p. 121-142, jan./mar. 2015.

SILVA, Alcinéia de Souza. **Afinal, para que serve a reforma do Ensino Médio?** 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias, (29 de junho a 4 de julho de 2019), UEC- Campinas-2019

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Monica Ribeiro da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: SILVA, Monica Ribeiro da (org.). **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR, 2016.

RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA: UM OLHAR AO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE

Eliane Terezinha Thiago Popp¹

Introdução

Historicamente, tanto na própria ciência geográfica e no seu ensino na academia, quanto no ensino na escola, o espaço geográfico mostra dificuldade de ser entendido como relação interconectada entre sociedade e natureza. Esse processo, que ocorre na formação de professores de geografia na maioria dos cursos superiores, acaba sendo reproduzido no ensino escolar.

No contexto atual, de pandemia e distanciamento social, essa situação acaba sendo piorada, tendo em vista que os processos educativos e formativos foram transformados. Com relação aos documentos curriculares tornam-se ainda mais importantes, pois os professores baseiam suas aulas nos referentes que estão escritos. A complexidade em que se encontram as formações continuadas nesse período, dificulta o diálogo por conta da necessidade de se manter o distanciamento social, e, com isso, os professores acabam recorrendo aos documentos curriculares e considerando os referentes.

No ensino de geografia, a relação entre sociedade e natureza constitui-se como elemento central e precisa ser considerada como indissociável, pois, a geografia, sendo a ciência que tem o espaço geográfico como objeto de estudo, propõe analisar e compreender as transformações e modificações que são postas nele e tencionadas pela ação do ser humano.

¹ Professora de escola pública municipal em Maravilha/SC. Mestranda em Geografia (PPGGeo) na Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS – *Campus* de Chapecó/SC. Membro do Grupo de Pesquisa Espaço Tempo e Educação (GPETE) e do Grupo de Estudos Lugar, Cotidiano, Espaço-Tempo Glocal e Educação Cidadã, da UFFS/SC.

Essa relação sociedade-natureza é vista de forma indissociável, não sendo possível analisar as transformações e alterações no espaço geográfico de forma isolada. Sendo assim, ensinar geografia de modo crítico envolve compreender as dinâmicas entre os sujeitos que vivem em sociedade e interagem com a natureza, transformando-a direta ou indiretamente. Tais dinâmicas não podem ser abordadas de modo fragmentado ou de forma que distancie o ser humano da natureza.

A relação entre a sociedade (entende-se os seres humanos e as interações entre si) e a natureza, muitas vezes, não é compreendida como uma totalidade por alguns autores, pesquisadores e professores, percebendo-se, não raras vezes, uma relação dicotômica, em que um dos elementos seria mais importante que o outro. Mendonça (2020, p.66) afirma que “analisar os processos que se desenvolvem na natureza e na sociedade, individual e conjuntamente, é tarefa árdua e exige grande competência”. Essa dificuldade vai resultar na produção de trabalhos especializados, aprofundando a setorização por parte de alguns geógrafos. O autor ainda afirma que o ideal seria uma produzir uma geografia global, que envolvesse análises do meio natural, bem como da sociedade e suas mútuas relações.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a influência do documento Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), e compreender como apresenta (e se apresenta) a interconexão sociedade-natureza nos conteúdos e orientações inerentes ao componente curricular de geografia.

Entende-se que esta compreensão serve de aporte para a construção de uma educação geográfica potente, tendo em vista que os estudos fragmentados dualizam a relação dos sujeitos com a natureza e fragilizam a compreensão crítica sobre o espaço geográfico. Busca-se, então, identificar a importância da exposição desta relação sociedade-natureza dentro do Documento, como forma do sujeito se reconhecer como agente transformador do espaço.

A proposta desse estudo é identificar como está exposta a interconexão sociedade-natureza no documento Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, para prospectar caminhos que contribuam na efetivação de um ensino de geografia escolar potente. Primeiramente, objetiva-se mencionar

definições teóricas que envolvem o entendimento conceitual de espaço geográfico; na sequência, o estudo apresentará de forma breve a construção temporal do documento curricular, e por fim, expor os resultados da pesquisa. O texto é parte do estudo realizado pela autora, que tem como proposta compreender a maneira como foi tratada a relação sociedade-natureza neste documento curricular do estado de Santa Catarina.

Como aporte metodológico, utilizou-se a pesquisa qualitativa, pois aborda temas que não são mensuráveis, mas que consideram aspectos subjetivos do tema pesquisado, oferecendo maiores possibilidades de amplitude do objeto pesquisado, pois dialoga com a corrente de pensamento interdisciplinar, entrecruzando com outros pensamentos e identificando-se como uma abordagem de pesquisa pluralista e aberta.

Desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e documental tomando como referência o documento denominado Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019). Direcionando a análise ao subtítulo denominado *A Diversidade como Princípio Formativo na Educação Básica*, que se encontra entre as páginas 29 e 111, e os apêndices – Geografia-Unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdo dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental – localizados entre as páginas 399 e 430. Buscando, a partir desse documento discutir como estão expostos os conceitos de espaço geográfico e a relação sociedade-natureza.

A construção analítica dos resultados deste estudo será efetivada pelo método de Análise Textual Discursiva (ATD), dispondo de uma visão hermenêutica dialógica de reconstrução de significados com perspectiva de envolver a pesquisadora ao tema pesquisado, ofertando, com isso, possibilidades maiores de autenticidade e exclusividade na construção das análises finais. Para Andreis (2014, p. 36), “a hermenêutica dialógica é uma forma de interpretação que se constitui pelas interlocuções com o campo teórico e reflexões provocadas, inspiradas e fomentadas com o campo empírico”.

Relação sociedade-natureza e a noção de espaço geográfico

Um dos aspectos mais importantes, abordados pela disciplina de geografia, envolve compreender a constituição do espaço

geográfico em sua totalidade, tendo-o como objeto de estudo da ciência geográfica. Nesse sentido, é fundamental, como sujeitos integrantes desse espaço, compreendermos as relações e inter-relações que acontecem no cotidiano de suas vivências.

A interconexão sociedade-natureza, apresenta-se, como constituinte e resultante da produção do espaço geográfico, pois para Santos (2012, p. 12), o espaço geográfico é um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e de ações. Nesse sentido, entende-se que os objetos não podem ser separados, pois, o autor menciona que estes funcionam por intermédio de sistemas que os interligam, podendo ser simbólicos ou sociais. Porém, se o objeto for analisado isoladamente, pode ser entendido apenas como uma coisa sem sentido e, portanto, desligada dos processos de interação que perpassam as relações vivenciadas pelos sujeitos e grupos que vivendo em sociedade e interagindo na natureza. Agora, se for analisado por meio das relações, ele ganha valor, pois os objetos não podem ser separados das ações, por isso o autor defende como uma relação indissociável.

Busca-se em Massey (2008, p. 95, 32) entender o sentido de espaço geográfico como um produto das inter-relações constituído por interações, desde a imensidão global até o intimamente pequeno, apresentando resultados da heterogeneidade presente em todas as ações e relações. Para a autora, o espaço está em contínua construção, nunca acabado, sempre aberto, múltiplo e relacional, estando em constante devir. É essa percepção conceitual que o aluno precisa construir, a partir da mediação do professor, referente ao espaço geográfico, pois este aluno é, também, um sujeito presente e integrante da sociedade, e esta possui contínuas transformações e modelações que o próprio aluno presencia no seu dia a dia.

Massey (2008, p. 32) menciona uma provocação e/ou compreensão afirmando que, para termos um futuro que seja aberto, o espaço também precisa sê-lo. A geografia escolar vem contribuir para que o aluno possa compreender as dinâmicas que acontecem e transformam o espaço no qual ele vive.

Para Andreis (2009, p. 21), ao se referir ao aluno, considera que

[...] ter consciência da espacialidade local, regional e global nos contextos histórico, cultural, social e econômico é condição para se reconhecer e se sentir pertencente ao espaço e assim poder perceber suas possibilidades.

Com isso, a escola contribui na construção de um sujeito consciente, responsável e comprometido com a sociedade, pois este poderá construir possibilidades de reconhecer ou identificar também suas ações e a atuação de outros sujeitos e grupos com seus modos distintos de vida. A escola é o espaço para promover essas reflexões, dando condições de o aluno construir sua autoanálise espacial, que seria este sujeito entender a sua relação com o espaço que integra.

Kaercher (1998, p. 74 *apud* CAVALCANTI, 2012, p. 45-47) afirma que

os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte de nossa vida a toda instante, ou seja, geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Acontece diariamente, todo o tempo e em qualquer espaço.

O autor traz o exemplo do trajeto que o aluno realiza, seja a pé ou de carro/ônibus, para ir à escola como uma construção mental espacial; com isso, afirma que o homem faz geografia desde sempre.

Nesse sentido, a escola precisa disponibilizar condições estruturais, pedagógicas e materiais para promover essas reflexões, pois os conteúdos estudados, lidos, discutidos e analisados na disciplina da geografia escolar têm poder de transformar a percepção desse aluno-sujeito, pois fazem parte do seu cotidiano, tanto dentro quanto fora da escola.

Para Cavalcanti (2021, p. 2), “[...] a escola é parte da sociedade, é integrante da lógica e das dinâmicas sociais [...]”; é constituída por seres humanos que vivem realidades sociais, culturais e econômicas diferentes, relacionam-se entre si e com outras pessoas e carregam consigo vivências que os constituíram nos sujeitos que são agora, nesse momento. Nesse sentido, considerando as expressões postas pelas vivências dentro da escola básica, hoje esse aluno é um sujeito do mundo e não apenas do local. Ele relaciona-se, interage e se movimenta por outros espaços. O desafio da geografia escolar, talvez, seja contribuir na construção de um sujeito-cidadão crítico, analítico e responsável; um sujeito pensante, que irá promover cidadania em sua comunidade, seu bairro, município; um cidadão ativo que demonstra e efetiva reação aos acontecimentos do cotidiano. Conseguindo construir análises críticas construtivas a partir da sua própria percepção.

Este, contudo, é um desafio que requer profissionais que também consigam mediar esse processo, utilizando-se ou considerando essa relação dos sujeitos envolvidos com a sociedade e a natureza. Tendo em vista que as dinâmicas não ocorrem somente entre os sujeitos, mas continuamente interagimos e transformamos a natureza. Construindo novas remodelagens do espaço, que estão dispostas nas paisagens.

Compreender conceitualmente o significado de sociedade e de natureza faz parte do exercício para assimilar a inter-relação entre ambos, pois o espaço geográfico é marcado por essa interação constante e contínua. A expressão sociedade refere-se ao conjunto de pessoas que se organizam para conviver em harmonia no mesmo espaço (local e global). Para que essa organização se efetive são desenvolvidas regras, normas, condutas e orientações que ajudam a equilibrar as relações e interações interpessoais. Já natureza, é compreendida por Mendonça (2020, p. 23) como aquela “natureza em estado natural”, entendida, assim, como o solo, o ar, a água, a radiação/aquecimento solar, a diversidade de vegetação e animais, bem como o ser humano. O autor ainda faz menção a segunda natureza como sendo aquela “já submetida à sociedade, isto é, a natureza que apresenta resultados da ação humana”. Dessa relação resultam grandes alterações no espaço geográfico, que são percebidas por meio das paisagens. É uma interação de completa dependência que a sociedade tem sobre a natureza.

Não somente a formação de professores precisa contribuir para que a relação sociedade e natureza seja abordada de modo coerente, mas também os documentos de políticas educacionais que chegam à escola precisam trazer essa perspectiva. Com isso, o ideal é que nos documentos de políticas educacionais esteja disposta essa inter-relação entre sociedade e natureza. Assim, se a abordagem realizada pelo professor expor como uma relação indissociável, e de fundamental importância para a sobrevivência da própria espécie humana, o aluno poderá desenvolver uma percepção que o ajude a compreender essa dependência do homem perante a natureza com maior facilidade. Pois, o que se espera é que o ser humano, a partir dessa compreensão, tenha maior responsabilidade pela natureza, respeitando o seu tempo e seu espaço.

A interação sociedade-natureza e a Base do Currículo Catarinense (CC)

Entende-se que a aprendizagem acontece em qualquer lugar e tempo, porém, são conhecimentos adquiridos de maneira informal, ou seja, baseadas pelo senso comum. Porém, é a aprendizagem fundamentada em conceitos e estudos científicos e que vai atender uma sistematização de conhecimentos e conteúdos garantindo segurança ao aluno em suas decisões futuras. Contudo, essa aprendizagem se apresenta ao aluno de forma fragmentada pelos conteúdos, estando assegurada pelo currículo escolar. Goodson (2018, p. 18) afirma que o currículo “pode ser compreendido como todo um conjunto de discursos, documentos, histórias e práticas que imprimem identidades nos indivíduos envolvidos no processo escolar”. Podendo ser entendido como um instrumento de propostas metodológicas e pedagógicas que contribuem no cotidiano do fazer pedagógico.

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime²- enviou um documento de orientação para todas as instituições ou redes de ensino ligadas ao Sistema Estadual de Ensino, que poderão optar em usar o CC (2019) como base curricular. Caso estas decidirem não o utilizar, deverão produzir seu próprio Documento Curricular cumprindo o estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para entender essa recomendação, retomamos o processo de construção desse documento. Santa Catarina inicia, em 2016, o processo de construção e elaboração do currículo que serviria de base para os municípios ou regionais elaborarem os seus. Essa construção se deu pelo “regime de colaboração” que está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei 13.005/2014, e na BNCC, ao afirmar que “[...] as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículo, com base nas aprendizagens estabelecidas na BNCC [...]” (BRASIL, 2018, p. 20). Com a aprovação e homologação da BNCC, o Estado de Santa Catarina, a partir de 2018, efetivou, de fato, a construção do seu próprio documento curricular.

De acordo com Oliveira, Rosa e Silva (2019, p. 196), após encontrar e formar parceiros entre a Secretaria de Estado da Educação (SED), o Conselho Estadual da Educação (CEE), a União

dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina (Undime) e a União dos Conselhos Municipais da Educação (Uncme) (SANTA CATARINA, 2019, p. 11), iniciou-se os encontros de formação para os redatores, bem como consultas públicas a fim de iniciar a elaboração do texto. Conforme Oliveira, Rosa e Silva (2019, p. 196), o dia denominado D em Santa Catarina aconteceu em 20 de março de 2018, tendo a intenção de permitir que os municípios se reunissem com o objetivo de estudar e entender as mudanças e impactos que provocariam nas escolas após a introdução da BNCC.

Para o ano de 2019 o Estado de Santa Catarina contratou consultores e revisores a fim de finalizar o texto. Após essas revisões, aprova-se a Resolução CEE/SC nº 070, de 7 de junho de 2019, denominada de Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2019, p. 197). Estes mesmos autores, no entanto, fazem um importante ressalva de que o documento da BNCC possui estipulada a data da próxima revisão, a fim de promover alteração naquilo que os entes envolvidos julgarem necessário. Esse momento está previsto para 2024. Idealiza-se, para essa avaliação futura no documento, a participação tanto do setor público quanto da própria sociedade civil. Possivelmente, contudo, essa revisão dar-se-á também no documento Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CC).

Até 2018, o Estado tinha o documento da Proposta Curricular de Santa Catarina como um leme na elaboração e reestruturação de propostas curriculares municipais e regionais, entretanto, com a aprovação da BNCC, o Estado buscou reformular esse documento curricular. Cabe apontar a mudança na nomenclatura. Ao referir-se à categoria território, este, nos leva a entender como um espaço delimitado e regido por poder. Santos (2012) afirma que o território é uma relação de poder delimitada por fronteiras verticais e/ou horizontais. Apresenta-se como o resultado da relação com o Estado, que resulta da interconexão da natureza com o trabalho humano. Também faz menção ao entendimento de território físico, ou seja, aquela demarcação delimitada pelos agentes físicos, como o relevo, o clima e a vegetação.

Nesse período histórico, o território já não pode ser apenas reconhecido como lugar contíguo, mas como lugar interligado por rede. Com esta afirmação, volta-se à denominação do documento

catarinense que está associado à proposta da BNCC, possuindo abrangência em âmbito nacional, mas que atende organismos internacionais. Olhando sob esse aspecto, percebe-se uma rede de intenções que vislumbra o documento catarinense.

Possivelmente sob esta ótica, justifica-se a utilização da nomenclatura território. Arroyo (2013, p. 13) afirma que “currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas, também o mais politizado, inovado e ressignificado”. Isso leva-nos a entender a denominação utilizada no documento criado no Estado de Santa Catarina, reconhecido como Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, ao pensar que os documentos de Políticas Educacionais podem ser uma forma de controlar o que, e como ensinar nas escolas.

O currículo pode ser uma ferramenta que possa contribuir para que a educação alcance os objetivos propostos, sendo reconhecido como educação democrática e igualitária. O currículo, pode ser compreendido como um integrante das múltiplas políticas educacionais que constituem o ambiente escolar. São entendimentos que irão contribuir na construção de um sujeito consciente, crítico e comprometido na edificação de uma sociedade justa, equilibrada com as inter-relações que mantêm no espaço geográfico. O conhecimento, quando é emancipatório, prospecta benefícios para toda a sociedade, não apenas para o indivíduo isoladamente, pois entende-se que vivemos em uma “aldeia global”, e, assim, nossas ações possuem uma reação que pode atingir do local ao global.

Primeiras percepções sobre a interação sociedade-natureza no documento Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

O documento analisado é o referencial de políticas educacionais do Estado de Santa Catarina, denominado Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019).

O documento abarca 492 páginas, dividido em dez subtítulos, como: Apresentação, Introdução, A Diversidades como Princípio Formativo na Educação Básica, Educação Infantil: Alfabetização, Área das Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências

Humanas, Ensino Religioso e as Referências Bibliográficas. O Quadro 1, a seguir, expõe as citações retiradas do Currículo Catarinense que identificam a relação sociedade-natureza.

Quadro 1 – Exposição das citações retiradas do documento curricular Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019)

Ideias associadas à relação sociedade-natureza	Frase extraída na íntegra do documento curricular
Na sociedade e na natureza	Esse método permite a observação e a análise das complexidades inerentes às relações socioambientais, nas inter-relações e na interdependência entre os fenômenos que ocorrem na sociedade e na natureza (p. 33).
Da sociedade e da natureza	Na BNCC, o componente curricular Geografia visa a desenvolver o pensamento espacial, de forma a estimular o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionar componentes da sociedade e da natureza (p. 35).
Da coletividade e da natureza	Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, como expressão de valor da vida (p. 58).
Da natureza e da sociedade	Assim sendo, a Matemática, como ciência, é uma forma de quantificar os elementos e os fenômenos da natureza e da sociedade (p. 37).
Das sociedades com a natureza	Habilidades: 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 (p. 416).
Paisagens antrópicas e naturais	Objetos do conhecimento: transformação das paisagens naturais e antrópicas (p. 415).
Sociedade/natureza	Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas (p. 400).
Sociedade e natureza	Como componente do currículo do Território Catarinense, a Geografia foi pensada a partir dos conceitos teórico-metodológicos que a

	sustentam como conhecimento científico: Lugar, Paisagem, Região, Espaço Geográfico, Território, Redes, Sociedade e Natureza (p. 399).
Na natureza e na sociedade	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 (p. 398).
Relações com a natureza e modo de viver	Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares. Mudanças e permanências (p. 406).
Visão da sociedade e forças naturais	Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades (p. 94).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021) com base no CC (SANTA CATARINA, 2019).

Para Mendonça (2020) e Moreira (2012) a dicotomia dentro da ciência geográfica ainda está muito presente nos dias de hoje, por mais que muitos geógrafos, pesquisadores e professores busquem, diariamente, quebrar esse paradigma que resulta no enfraquecimento da ciência geográfica. Esta, porém, não é uma tarefa fácil. Pensar numa geografia ora física, ora humana, entretanto, já não é mais possível a partir do momento em que se compreende que há uma relação de interdependência da sociedade e da natureza. Entende-se que a natureza sem o ser humano continua sendo natureza, no entanto a sociedade, principalmente a partir do século 18, com a Revolução Industrial, tornou-se cada dia mais dependente da natureza. Com isso, não é possível afirmar que a sociedade, sem a natureza, continuaria sendo sociedade, pois sabe-se que esta, sem a natureza, talvez, nem se constituiria (MOREIRA, 2012).

A natureza está presente em tudo o que a sociedade utiliza para a sua manutenção e sobrevivência do ser humano, e é essa interconexão que deve ficar clara para o aluno. Esta relação

sociedade-natureza está exposta no espaço geográfico, e o aluno deve entender que todas as suas ações do cotidiano reverberam dessa interconexão, sendo impossível separá-las. Para Moreira (2012, p.75), “o espaço é o tempo histórico real” pois, é no espaço que ficam registradas as remodelações transformações.

O ser humano, ao utilizar e/ou extrair recursos naturais, vai modelando o espaço geográfico, mas é interessante pensar que a natureza também impacta a sociedade e a sua organização espacial. Pode-se afirmar que é uma relação complexa, porém não estática, jamais fechada, sempre em processo de ajustes e na construção de novas modelagens.

Ao abordar essa relação na sala de aula, entra a interferência do professor, pois algumas vezes a forma como está exposto nos documentos de currículo deixa uma impressão como se natureza e sociedade fossem duas coisas e/ou objetos separados. Com isso, o professor da educação básica, que integra o sistema de ensino do Estado de Santa Catarina, ao tomar o CC (SANTA CATARINA, 2019) como base, deve, sim, olhá-lo de forma crítica.

Ao buscar extrair citações deste documento, pautamos não somente naquelas que dispõem de menções que apresentam de forma direta as categorias sociedade-natureza, mas sua indicação quando expostas de forma indireta, e que reverberam na relação sociedade-natureza.

É possível perceber, talvez, de uma forma mais tímida, a presença dessa relação sociedade-natureza, de maneira, talvez, involuntária, considerando que em um documento com 492 páginas não é possível expor se foi, de fato, uma tentativa ou apenas coincidência, pois, se a proposta original deste documento tivesse essa prerrogativa de exposição, com o objetivo de tornar-se visível, possivelmente apareceria em vários outros conteúdos e reflexões que o documento propõe. Com efeito, nos textos introdutórios aparecem apenas cinco vezes menções sobre a relação sociedade-natureza.

Já, na parte do Caderno das Ciências Humanas foram mencionados, outras oito vezes, assim destacando: na natureza e na sociedade, da natureza e da sociedade, paisagens naturais e paisagens antrópicas (CC, 2019, p. 415). O que se percebe em todo o documento é uma clara tentativa de promover no aluno a conscientização sobre os problemas socioambientais que estão acontecendo e que prejudicam a vida no planeta, mas não

afirmar/assumir a relação de interdependência que a sociedade e natureza mantêm.

Apareceu apenas uma vez no texto de todo o documento o apontamento de que o ser humano é o principal agente modelador do espaço geográfico. Não menciona e nem dá possibilidades de entender o ser humano como natureza, tampouco como social, dando alusões de que o ser humano está, mas ao mesmo tempo não pertence. Verifica-se que a natureza é como se fosse um objeto isolado e que a sociedade deve protegê-la para evitar danos socioambientais ocasionados pelos fenômenos climáticos, principalmente.

Por fim, o documento aborda a importância de o aluno utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade-natureza. Essa seria uma maneira de aproximar este aluno do espaço ao qual está inserido. A geografia apresenta-se como a ciência que estuda as relações expostas neste espaço, e o professor é o principal agente que irá provocar o aluno à reflexão.

O professor de geografia precisa compreender, de modo mais amplo e complexo, sobre a interconexão sociedade-natureza, a fim de não propagar ou trabalhar sob uma perspectiva tradicional, fragmentada. Por isso, este estudo mostra que é o aluno quem irá se apropriar desse entendimento, posto que se entende que o professor já o possui. A partir disso, então, o aluno poderá construir um olhar diferenciado para essa relação, prospectando viver em harmonia e buscando um equilíbrio entre ambos, ou não.

A geografia sendo a ciência que deve discutir e instigar no aluno a reflexão crítica das coisas, das relações e interações, precisa efetivar seu papel dentro da sociedade. Silva (2012, p. 78) afirma que decidir sobre os meios e os fins da educação é decidir sobre que sociedades desejamos e que homens e mulheres formaremos, tendo em vista esse projeto de sociedade em que estamos inseridos, baseada, principalmente, no capitalismo.

O currículo abarca estratégias econômicas e sociais muitas vezes de forma oculta. fetivar um documento em rede estadual que não exponha claramente essa interconexão entre sociedade-natureza como uma relação de interdependência é, no mínimo, desolador e propício a criar um movimento que amplie a dicotomia já existente. Entende-se, nesse caso, que, a partir do momento em que o ser humano reconhecer que da natureza depende a sua própria vida, talvez a intenção do documento de construir cidadãos mais

conscientes quanto aos impactos socioambientais, se efetive. Isso só será possível se ele entender que faz parte da natureza e não é apenas um objeto cultural, transformado, mas o modelador do espaço geográfico que depende exclusivamente dos recursos naturais para sua sobrevivência.

Considerações finais

A escola é o espaço que apresenta as complexidades presentes na sociedade. É nesse espaço que se espera que o sujeito se transforme ou firme-se como um cidadão responsável, a partir das inquietações que chegarão até ele durante as aulas de geografia. Arroyo (2013, p. 13) destaca que “a escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais”, fazendo-nos entendê-la como um espaço com disputas ideológicas, metodológicas e didáticas, pois nela que transitam múltiplos integrantes da comunidade escolar, cada qual com suas vivências, emoções, percepções e reações. Estes trazem intrínsecas suas experiências de vida, que acabam sendo despidas e/ou reestruturadas na escola e/ou sala de aula. Espera-se, então, que a abordagem sobre a relação sociedade-natureza não seja baseada naquela geografia fragmentada, dicotômica, mas, sim, apresente ao aluno uma relação indissociável, uma interdependência.

Tem-se muito a pesquisar, estudar, analisar sobre essa temática, pois são construções que interferem na constituição de vidas humanas e que merecem atenção de gestores municipais e educacionais. Em sala de aula, entretanto, é o professor de geografia que deve estar preparado para promover essas reflexões críticas que resultarão em um sujeito propenso a compreender a relação sociedade-natureza de forma indissociável e complexa.

Referências

ANDREIS, Adriana Maria. **Cotidiano**: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola. 2014. 319 p. Tese (Doutorado)-: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Ijuí, RS, 2014.

_____. **Da informação ao conhecimento**: cotidiano, lugar e paisagem na significação das aprendizagens geográficas na Educação

Básica. 2009. 127 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Ijuí, RS, 2009.

_____. O cotidiano como dimensão científico-didática da geografia no projeto da escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 44-67, jan./jun. 2019.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 13 out. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 45-47. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod_resource/content/2/exto15_libaneo_plano%20de%20aula.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

GODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. (Tradução de Atílio Brunetta; Revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva) 15 ed. 2ª reimp. Petrópolis-RJ: Vozes, 2020.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia física: ciência humanas?** 8 ed. 3ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2020. (Repensando a Geografia).

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 2 ed. 2ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2012.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de; ROSA, Helena Alpini; SILVA, Denize Aparecida da. A história do Currículo Base do Território Catarinense. **Fronteiras: Revista Catarinense de História – Dossiê Ensino de História e Relações Étnico Raciais**, n. 34, 2019/2. DOI: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2019n34.11165>. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território**

Catarinense. Estado de Santa Catarina, Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem.** 5 ed. 3. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Perspectivas Curriculares Contemporâneas.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC, O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO - RCG E A EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS OU RETROCESSOS?

Roberta Schmith
Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso

Primeiras Palavras

Vive-se no Brasil um momento em que a educação é posta em xeque, mas também um momento de luta por ela. Historicamente o percurso da educação no país é de embates, especialmente quando nos referimos à Educação Infantil. Ainda faz parte do senso comum, a ideia de que este é um espaço e tempo somente do cuidar ou um lugar em que as crianças possam permanecer seguras enquanto seus pais trabalham. No entanto, muito já se produziu com relação a isso, principalmente no que se refere ao cuidar e ao educar, e as contribuições no desenvolvimento dos sujeitos que frequentam as escolas de Educação Infantil.

Como professoras e pesquisadoras temos nos debruçado em reflexões sobre as políticas públicas da educação, com atenção às questões curriculares. Selecionamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) com o objetivo de analisar os documentos que fazem parte de políticas educacionais, que de certa forma regem a educação no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul, considerando como problema central os possíveis avanços ou retrocessos das políticas educacionais, utilizando os dois documentos na etapa da Educação Infantil. Para tanto, organizamos o presente texto em três momentos: aspectos históricos e conceituais do percurso desta etapa da escolaridade; políticas públicas para a educação brasileira e gaúcha; análise da BNCC e RCG – proposições para a Educação Infantil. As principais

referências teóricas que sustentam as discussões são Àries, Brito, Duarte, Oliveira, Kuhlmann Jr.

Aspectos históricos e conceituais da Educação Infantil no Brasil

Quando refletidas questões referentes aos aspectos conceituais e históricos da Educação Infantil é possível perceber os avanços ou não que ocorreram ao longo da história, principalmente no que diz respeito às mudanças nos conceitos de criança e infância que foram sendo traçados. A partir de Àries (1978) sabe-se que inicialmente a criança era vista como um adulto em miniatura e seus cuidados viriam de suas mães, pois a criança “[...] mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (1978, p. 11). É possível pensar então, que as crianças pouco se diferenciavam dos adultos, pois desde muito pequenas já estavam inseridas nas atividades dos mais velhos. Percorrendo um pouco a história, foi em meados dos séculos XVIII e XIX que começou-se a dar mais importância a educação, considerando também como desenvolvimento social, sendo nesse momento que as crianças começaram a ser centrais nos processos educativos e no interesse dos adultos (OLIVEIRA, 2011). As crianças começaram a ser vistas como “[...] sujeitos de necessidades e objetos de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos” (OLIVEIRA, 2011, p. 62).

Pode-se pontuar que uma das primeiras iniciativas voltadas para a educação de crianças pequenas foi a criação de lugares especializados. Isso ocorre em função das transformações referentes aos aspectos sociais e econômicos, o qual refletiu nas relações de trabalho em função do modo de produção capitalista. O avanço do capitalismo e do processo industrial ocasionou no abandono da exclusividade da mulher apenas nos afazeres domésticos e cuidado/criação dos filhos, passando então pela necessidade de sobrevivência familiar, tendo estas que arranjar emprego fora de seus lares (DUARTE, 2012). Nesse sentido Oliveira afirma que:

Com a urbanização e a industrialização [...] produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos. [...] como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, às fábricas criadas na época

tiveram de admitir grande número de mulheres no mercado de trabalho (2011, p. 94-95).

Além de atender a essa demanda, também é possível que compreendamos que a mão de obra feminina foi utilizada por ter um custo menor para o empregador, já que as mulheres ocupavam um lugar de inferioridade aos olhos da sociedade daquele período. Assim poderiam receber uma remuneração mais baixa do que a dos homens. É nesse contexto que se fazia necessário que fossem criados espaços para que seus filhos pudessem ter onde ficar enquanto elas trabalhavam.

As primeiras instituições que surgiram voltadas para as crianças tinham como caráter o assistencialismo, nesse sentido Guimarães afirma que “[...] em algumas cidades do país, as primeiras creches substituíram a Casa dos Expostos, com seu caráter assistencial e de guarda voltado ao atendimento das crianças e famílias empobrecidas” (2017, p. 90). Alguns apontamentos de Kuhlmann Jr (1998, p. 73) refletem que “[...] as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com higiene física”. Já Oliveira (2011, p. 100), por sua vez aponta que “o jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer nome dado a instituições com características semelhantes às *Salles d’asile* francesas – seriam assistenciais e não educativas”. A partir dessas reflexões, podemos perceber algumas mudanças de concepções referente aos espaços e suas funções, para que assim a educação para crianças pudesse ser oferecida. Inicialmente pensadas apenas questões assistencialistas e após passa a considerar aspectos cognitivos e potencialidades das crianças.

Para conceituar Educação Infantil é possível encontrar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/1996, na sua seção II, em seu Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, s.p.). No que se refere a como a Educação Infantil será oferecida, o Art. 30 prevê que “I – creches, ou entidades equivalentes,

para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996, s.p.).

Já na Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu Art. 5º há o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 1).

Para além de ser a primeira etapa, as Diretrizes apontam que os espaços institucionais têm como função educar e cuidar, superando sua função meramente assistencialista. Nesse mesmo documento consta também como a criança é percebida nesta etapa da educação básica, em seu artigo 4º, em que se deve:

[...] considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

A Base Nacional Comum Curricular também aponta para a relação entre o cuidar e o educar, apresentando “o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (2018, p. 35). As creches e as escolas, bem como, os sujeitos educadores precisam ter claro o quanto é importante acolher as vivências e conhecimentos que as crianças trazem dos grupos com os quais convivem. Estabelecer diálogo com as famílias, ouvir de forma atenta as crianças e então planejar suas propostas pedagógicas, considerando desde o princípio a importância da socialização e da construção da autonomia.

Se faz necessário considerar as características e necessidades próprias da idade na qual a criança se encontra. Para Rousseau (1994) a infância não deve ser considerada como um lugar de

passagem para outras fases de desenvolvimentos, mas sim ser considerada como uma etapa de valor próprio. Para ele, da mesma forma que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1994, p. 69). Concepções como estas são de grande valia e precisam ser consideradas em documentos e políticas que norteiam a Educação Infantil, e é nesse sentido que as próximas discussões caminham.

Políticas públicas para a educação brasileira e gaúcha

Visto que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e para que seja assegurado o direito a uma educação de qualidade se faz necessário a formulação e execução de políticas públicas educacionais que tenham por objetivo oferecer essa educação. O que acarreta por parte do poder público o planejamento de todos os aspectos que envolvem a garantia de tal direito, como pensar em espaços, mobiliários e materiais apropriados nas instituições de educação que atendam crianças na faixa etária de zero a seis anos. Também se torna necessário o investimento na formação inicial e continuada de professores e gestores, elaborando políticas curriculares, ações que visam destinar recursos públicos que garantem a efetivação de tais normativas (BRITO, 2014).

Por meio do que está previsto na Constituição, tanto a União, quanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem desenvolver de modo colaborativo com seus respectivos sistemas de ensino, a determinação de políticas públicas articuladas e prevendo a participação de todos os entes federativos. Porém, no que se refere a implantação e a execução na prática de políticas públicas, muitas vezes o acompanhamento e avaliação se restringe à mera formalidade (BRITO, 2014).

No que diz respeito à esfera federal, a política educacional foi percorrendo novos caminhos com relação às questões curriculares. Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) com vigência de 2014-2024, fruto de intenso debate, e é a partir da meta 7 desse documento que está previsto a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A estratégia 7.1 detalha que: “Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a

base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014).

A construção da Base Nacional Comum Curricular seguiu um longo processo e teve inúmeras discussões e diferentes versões, porém é no final do ano de 2017, que o MEC aprova a BNCC pela Portaria no 1.570, publicada no Diário Oficial da União, em 21 de dezembro de 2017. Por meio do caráter mandatário da BNCC é que os currículos estaduais foram pensados e que hoje encontram-se em vigência, se tornando realidade dentro de território local.

O Referencial Curricular Gaúcho – RCG tem como referência a BNCC, foi elaborado e apresenta-se engendrado com as dez macrocompetências essenciais da BNCC, mas também “está em diálogo e consonância com os conceitos, princípios e finalidades expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI, 2009)” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 52). Segundo o documento ele possui a “identidade do nosso Estado, com nossas tradições, costumes e valores que foram construídos a partir da riqueza cultural e social a qual pertencemos” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 51).

O documento normatizador do currículo no Rio Grande do Sul foi construído a partir da “criação da plataforma virtual currículo.educação.rs.gov.br, para que os 497 municípios do Estado mobilizassem seus educadores [...] em torno do debate sobre a educação e o currículo [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 52). No subtítulo “Caro Professor”, o RCG apresenta seu caráter histórico, sendo ele “o primeiro documento curricular, na história do Rio Grande do Sul, para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 55). A proposição de políticas públicas para a educação é fundamental para pensá-la e projetá-la para o futuro, mas acima de tudo, construir um projeto de educação e de escola. Partindo disso é que nos propomos a realizar algumas reflexões sobre esses dois documentos, a BNCC e o RCG para a Educação Infantil, especialmente com relação aos possíveis avanços ou retrocessos das políticas educacionais nesta etapa de escolarização.

Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Referencial Curricular Gaúcho

Utilizando das orientações e normativas já previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) é que o documento da Base Nacional Comum Curricular foi redigido e organizado. A partir da página 35 do referido documento, é possível encontrar discussões referentes à etapa da Educação Infantil, incluindo como estão organizados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se se constituem como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, os quais se originaram a partir das discussões levantadas pelos três princípios das DCNEI, são eles os princípios éticos, políticos e estéticos. Os seis direitos de aprendizagem são verbos ativos que garantem as condições para que as crianças possam aprender e construir significados tanto sobre si e quanto sobre o mundo, “[...] em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los [...]” (BRASIL, 2018, p. 37).

Nesse sentido “cabe aos professores mediar a relação das crianças com as demais crianças e com o mundo à sua volta, ofertando tempo e espaço para que elas convivam, brinquem, participem, explorem, se expressem e se conheçam” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2018, p. 5). Para as autoras, é fundamental romper com a lógica tradicional de transmissão de conhecimentos a partir das disciplinas, pois desde as DCNEI a intencionalidade é que ocorra um movimento transdisciplinar.

É por meio dos eixos estruturantes do currículo, sendo eles a brincadeira e as interações e também dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que a organização curricular da Educação Infantil se estrutura em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

De acordo com a BNCC, esses campos de experiências “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas de vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os

aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40). Acolher as experiências das crianças é poder pensar e observar o modo como elas aprendem, interagem, investigam, criam hipóteses e reconhecem o mundo. Para além disso, é ter a capacidade de perceber para onde estão canalizando suas energias, para onde suas vontades e desejos estão se dirigindo (DEWEY, 1979) e a partir disso traçar intencionalmente a articulação desses saberes com aquilo que faz parte do patrimônio cultural da humanidade, seria seguir as crianças e não os planos como diz Malaguzzi (1999).

Cabe ressaltar que para cada campo de experiências são especificados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sendo estes considerados aprendizagens essenciais e que fazem articulações com conhecimentos e vivências que irão oportunizar desenvolvimento e aprendizagem referentes a ementa de cada campo de experiências. Esses objetivos devem contemplar aquilo que as crianças têm direito de aprender e desenvolver, reforça-se que esses objetivos não devem ser vistos como conteúdos, atividades ou habilidades, pois não estão diretamente ligados às práticas pedagógicas, mas sim com aspectos a serem garantidos às crianças, considerando-as sujeitos ativos e participantes do processo educativo (BRASIL, 2018). Para Barbosa e Oliveira (2018, p. 6) o foco está nas crianças, nas suas experiências e nos seus contextos. É imprescindível que se tenha

um olhar mais observador, uma escuta sensível pelo professor, que continua a ser figura importante no processo. Não defendemos aqui o protagonismo somente das crianças, mas de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. O RCG alinhado as DCNEI e a BNCC aponta sobre essa escuta, pois é por meio dela que se pode “compreender as necessidades das crianças” e, assim, “traduzi-las em situações de aprendizagem” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 58).

Somente observando, registrando e interpretando o cotidiano das crianças, o professor pode planejar de forma intencional.

A preocupação gira em torno de não escolarizar a etapa da Educação Infantil. Segundo a BNCC “a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (2018, p. 35). Considerar cada criança como sujeito pressupõe respeitá-la e olhá-la com atenção,

propondo situações que possibilitem seu desenvolvimento, especialmente a partir do brincar. Essas questões estão postas nos documentos, tanto na BNCC quanto no RCG para a Educação Infantil.

Barbosa e Oliveira ao participarem da elaboração da BNCC, apresentam as lutas travadas, por décadas, em defesa da Educação Infantil. Acreditam na necessidade da lealdade com relação a Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã. Pois é ela que “instituiu a educação infantil no sistema educacional brasileiro e afirma a contribuição da educação e da escola para a justiça social, a igualdade na oferta de oportunidades para todos e a garantia do direito que todos têm de aprender na escola” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2018, p. 5).

O olhar sobre a infância também faz parte dos documentos, onde por exemplo, a concepção de infância ou de infâncias no plural se faz presente em muitos momentos dos seus textos. É importante que consideremos a infância não como uma etapa a ser superada, mas que “deixa marcas que permanecem ao longo da vida e constituem os seres humanos, marcando um jeito de ser e estar no mundo” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 61). A Educação Infantil é a etapa em que a preocupação central deveria ser a formação humana, rompendo com o que Barbosa e Oliveira apontam, especialmente sobre o quanto há divergências entre o que se tem produzido com relação a esta etapa da escolarização e o que efetivamente está posto nas propostas pedagógicas para a Educação Infantil, centrando em disciplinas ou áreas de conhecimentos.

No RCG há ainda, um subtítulo específico sobre a avaliação na e da Educação Infantil, enquanto na BNCC aparece de forma integrada ao texto, alertando que “é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BRASIL, 2018, p. 39). Já no Referencial Curricular (2018, p. 74-77), as discussões se sustentam a partir do que prevê a LDBEN (1996) e as DCNEI (2009), sem o intuito de classificar e selecionar, mas tendo um caráter processual, considerando ainda a avaliação das instituições e das práticas educativas, na busca de garantir qualidade ao processo educativo.

Compreendemos assim, o quanto é fundamental a formação inicial e continuada de professores atentos a concepções que sustentam a Educação Infantil, bem como, conhecer os documentos

que orientam ou normatizam a elaboração de currículos para essa etapa. Um professor que pesquisa e que reflete sobre a própria prática, produz uma riqueza de conhecimentos que podem auxiliar no aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudanças na escola. Deixam assim de figurar somente “como meros executores passivos de ideias concebidas em outras partes” (ZEICHNER, 2009).

Algumas considerações finais

Quem melhor que o professor que atua na Educação Infantil pode refletir sobre sua prática? É claro que aqui fazemos referência a uma reflexão teorizada e não baseada na prática pela prática. Talvez pensarmos em avanços e retrocessos seja um olhar limitado e dual, e justamente limitado pela característica da dualidade, pois certamente essas políticas são extremamente complexas. Analisarmos o percurso de suas elaborações e construções, articulando o que prevê a Constituição de 1988, a LDBEN de 1996, as DCNEI de 2009 traduzindo em documentos que normatizarão os currículos de cada escola ou creche é, com certeza, tarefa árdua. Talvez o questionamento central seja: Que projeto de educação é possível construir considerando todas essas questões?

Os documentos e o que está previsto neles, não bastam por si próprios, a questão é o que fazemos com isso, que propostas pedagógicas levamos adiante, consideramos as diferentes concepções de criança e infância, temos claro qual a diferença entre educar e cuidar, e por que elas são parte do mesmo processo? As creches e as escolas não podem ser somente lugares em que os pais deixam seus filhos quando vão ao trabalho. Os professores precisam compreender o quanto é importante acolher as vivências, as experiências e conhecimentos que as crianças possuem e trazem de outros grupos.

É fundamental considerar o que as crianças vivem em suas comunidades, o que faz parte da cultura popular e ainda assim tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade. A elaboração e implementação de políticas públicas são a possibilidade para que isso ocorram, mas não são a garantia, tendo em vista o que apontam Barbosa e Oliveira (2018) quando se referem ao que efetivamente as escolas fazem, como interpretam essas políticas e

como “formatam” seus currículos de forma disciplinar, seguindo a tradição positivista e tradicional da educação.

Os dois documentos analisados, a BNCC e o RCG apresentam-se articulados e foram construídos seguindo percursos semelhantes, com tensões, confluências e mesmo rupturas durante o processo de elaboração. A luta pela não escolarização da Educação Infantil segue intensa após décadas. Mesmo fazendo parte da Educação Básica brasileira é imprescindível que tenhamos conhecimento sobre suas particularidades. O olhar atento, a escuta aguçada, o conhecimento, a formação continuada e a implicação de cada sujeito que atua nessa etapa é o que poderá garantir não só uma educação de qualidade, como a transformação das creches e das escolas de Educação Infantil em espaços e tempos de aprendizagens que dialoguem com a vida das crianças e suas comunidades.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editions du Seuil, 1978.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Por que uma BNCC na Educação Infantil? **Pátio Educação Infantil**, ano 16, no 55, abril/junho 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n. 5. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRITO, Cintia Falção. Políticas públicas para educação infantil: uma relação entre entes federados. In: VII Congresso luso brasileiro de

política e administração da educação. **Anais...** Porto-Portugal: Anpae, 2014.

DUARTE, Luiza Franco. Desafios e legislações na educação infantil. In: Seminário de pesquisa em educação da região sul, n. 9, 2012, Caxias do Sul-RS. **Anais...** Caxias do Sul, RS: UCS: 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3121/342>>. Acesso em: 17 de out. 2021.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Eds.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins, 1994.

ZEICHNER, Kenneth. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras-ABL, 2009. p. 207-236.

A REDEFINIÇÃO CURRICULAR A PARTIR DA BNCC: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA/PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR¹

Carina Copatti

Introdução

Este texto visa refletir sobre a redefinição curricular nas escolas a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular e analisar desafios e possibilidades que existem no ensino escolar de Geografia, considerando principalmente este momento de pandemia da Covid-19, que escancarou ainda mais os desafios das relações de ensinar e aprender, o que reverbera na necessidade de repensar a Geografia que se ensina na escola.

Considera-se, nesse sentido, alguns caminhos possíveis para além da BNCC, a partir da autonomia e autoria no fazer docente. O texto apresenta uma abordagem teórico-metodológica que coloca em diálogo, aspectos da BNCC, do referencial curricular estadual e percepções de diferentes autores sobre estes documentos, tecendo relações com as experiências da autora na construção do currículo da área de Geografia da região oeste de Santa Catarina (AMOSC). Diante disso, tem-se como questões de discussão: Como a Geografia é abordada na BNCC homologada? O que tem mudado no ensino escolar de Geografia com a implementação da BNCC e especialmente neste contexto de pandemia? De que forma atuar com certa autonomia e autoria na relação com estes documentos que servem de base à (re)construção dos currículos escolares?

No sentido de abordar tais questões avança-se, num primeiro momento, por meio de alguns aspectos da definição de uma base comum curricular no Brasil e, posteriormente, sobre a Geografia na

¹ Pesquisa financiada pela Capes através de edital PNPd Capes 2019, pelo PPGEda UFFS campos Chapecó.

Base Nacional Comum Curricular e, por fim, a Geografia escolar para além da BNCC, pensando a autonomia e a autoria docente na interpretação do currículo e deste documento de base.

A Base Nacional Comum Curricular nas definições das políticas educacionais

A construção de uma base curricular nacional está prevista desde a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 210, quando considera que

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Para além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, determina no artigo 26 que

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base na formação docente nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Vale ressaltar que esta definição foi atualizada a partir da Lei 12.796 de 2013, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. O debate referente às diretrizes curriculares nacionais e a construção de uma base nacional para o currículo foi retomada pelo MEC no ano de 2009 com o lançamento do Programa Currículo em Movimento, mas começou a ser debatida de modo mais intenso a partir de 2014, sendo a primeira versão divulgada em 2015, originando uma segunda versão, a qual foi entregue em março de 2016. E, por fim, uma versão final em 2017 (para o ensino fundamental) e em 2018 (para o ensino médio), estas últimas marcadas por reformulações amplas originadas após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e o início do governo Temer que, apesar de ser o vice-presidente, adotou uma perspectiva totalmente distinta daquela implementada até então.

Conforme explicam Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 42):

[...] O debate sobre a BNCC ganhou força em 2014 quando o Ministério da Educação (MEC) retomou para a construção dos direitos de aprendizagem para a educação básica, embora a base aprovada pelo CNE a partir do documento do MEC, tenha consolidado a proposta de Base Nacional Comum Curricular, que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional. Houve uma inflexão dos conceitos presentes entre a primeira versão e a que foi aprovada pelo CNE em 2017; exemplo disso, é o conceito de base nacional comum e base nacional curricular comum, direitos de aprendizagem e competências e habilidades, ou seja, a própria concepção curricular que norteia a base. A tramitação que ocorreu a partir de 2014 com consensos e dissensos a respeito de uma base nacional comum e suas três versões, contou numa primeira fase com a participação de professores e especialistas de universidades através de consulta pública na internet, que resultou na primeira versão. Em 2016, a segunda versão do documento da BNCC foi disponibilizada e submetida à discussão em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Uma das críticas se refere ao acelerado processo de tramitação, os escassos espaços de diálogo e a influência de grupos privados na sua definição, como afirmam Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 42) ao dizer que “os interesses privados conduzidos pelo Movimento pela Base, coordenado pela Fundação Lemann, por meio do Lemann Center, vinculado à Universidade de Stanford-USA, buscou especialistas, ligados ao Comum Core americano, para revisar a primeira e segunda versão da base”.

Sobre este ponto, evidenciado na versão homologada da BNCC, Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 43), salientam que a proposta da terceira versão, diferente das anteriores, já excluía o Ensino Médio e trazia uma ruptura com a ideia de educação básica.

O CNE promoveu uma audiência em cada uma das cinco regiões do Brasil de junho a setembro de 2017, da qual participaram entidades, professores e interessados. De setembro a dezembro de 2017, a base nacional comum curricular tramitou no CNE de forma não transparente e foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social e sob forte resistência de três

conselheiras, representantes de entidades nacionais, que votaram contra a BNCC, assim como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores manifestaram sua oposição a BNCC. A aprovação de uma política pública de forma antidemocrática, sem transparência e sem ampla discussão com a sociedade brasileira revela o modus operandi dos sujeitos individuais e coletivos que fazem parte, tanto de instituições consideradas públicas, quanto privadas.

A BNCC, então, homologada em sua versão final em 2018, constitui-se como documento normativo e é compreendida como uma referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Constitui-se como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas (BNCC, 2018).

Há diversos limites e fragilidades identificados na BNCC, dentre eles, pode-se destacar a fragmentação na sua construção, sendo que foram distintas versões da BNCC até chegar à versão 3, homologada. Muitas são as críticas com relação ao seu texto, compreendido como prescritivo e padronizante, uma vez que serve de base aos currículos e pode reverberar em um modelo único nacional, o que, segundo o documento não é a pretensão, mas que tem sido uma preocupação recorrente de muitos pesquisadores que apontam esse direcionamento à padronização. Sendo assim, acaba restringido a alguns aspectos e eliminando as singularidades dos lugares. Um padrão único dificulta a abordagem das diferenças e das diversidades locais e regionais.

A proposta da BNCC também tem sido criticada pois retoma uma abordagem pragmática, a partir da qual são mobilizadas habilidades gerais e específicas de cada grande área do conhecimento, ou de cada disciplina. Ainda, porque considera o desenvolvimento de um conjunto de habilidades a partir da definição de códigos que precisam ser utilizados pelos professores, o que pode configurar em um processo tecnicista de reprodução de ideias, formatos e modelos padronizados, vindos de fora e, portanto, não adequadamente reconfigurados para fazer sentido no contexto local.

Outro aspecto bastante debatido tem sido os conteúdos curriculares, sendo colocados a serviço da aplicação dos conhecimentos escolares a partir de conceitos, procedimentos, valores e atitudes, por meio do desenvolvimento de competências e não de um aparato mais amplo de acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Estes conhecimentos considerados, conforme Saviani (2007) como essenciais na construção de novos conhecimentos, tendo em vista que o ser humano, enquanto ser histórico, atua na construção da sociedade, constrói conhecimentos e precisa agir de modo consciente. Sendo assim, ganha maior centralidade uma lista de conteúdos e determinadas competências e habilidades a serem desenvolvidas, complementados em alguns aspectos e que acabam, muitas vezes, por definir formas de atuação.

A noção de Educação Integral, mesmo sendo mantida em alguns aspectos do documento, passa a ser compreendida pela ideia de “aprender a aprender” e do direito à aprendizagem, o que coloca sob responsabilidade de professores e estudantes, exclusivamente, o processo educativo, os avanços e/ou as suas fragilidades e dificuldades. Nesse sentido, há discursos ocultos em que a qualidade da educação é mencionada, mas o que tende a ocorrer é uma padronização, sob influência de modelos neoliberais, o que acaba por eliminar esses processos.

A aplicação de conhecimentos para resolver problemas é um dos aspectos centrais na BNCC e envolve ser proativo, construindo-se para a atuação principalmente no mundo do trabalho. A perspectiva de formação humanizadora, sensível e cidadã, perde espaço, ganhando força a ideia de construção de processos individualizados em que os sujeitos (professores e alunos) são responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso do ensino e da aprendizagem.

Ainda, outro aspecto é traduzido pelo gerenciamento e pela relação direta com sistemas de avaliação, o que vem sendo delineado também por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) quando propõe questões para os professores e relaciona as propostas aos delineamentos da BNCC, o que amplia espaços para parcerias público-privadas na produção de materiais cada vez mais alinhados a este documento, atualmente também como documentos voltados à formação de professores e gestores escolares. A padronização pode levar a uma uniformização

– como as avaliações externas, com interesses empresariais voltados a suprir diretamente as demandas do mercado de trabalho.

Com relação à atuação de distintos grupos de caráter privado no âmbito educacional, Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 45) contribuem ao afirmar que:

Entre os agentes privados, estão instituições que produzem materiais didáticos como Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros. Entre os agentes públicos estão secretarias ligadas a governos do PSDB como São Paulo, Salvador, Goiás, Paraná, a Undime, representante dos secretários municipais de educação do país e o Consed, que representa os secretários estaduais de educação, além do INEP, do MEC e Conselho Nacional de Educação. Constitui-se num grupo hegemônico, que representa uma classe, em relação a um projeto educacional para o país.

Santiago e Callai (2014), afirmam que as políticas educacionais, inseridas na racionalidade técnica da globalização neoliberal, apresentam-se às instituições de ensino, muitas vezes, sob uma perspectiva instrumental e pragmática, na qual as normas são apreendidas em seu aspecto funcional e burocrático. Nesse processo, ganha centralidade o “como fazer” para dar conta do controle exercido pelo governo, ocorrendo mudanças apenas estruturais, com a introdução/exclusão de disciplinas e áreas de conhecimento, aumento ou redução de tempos e inclusão de aparatos tecnológicos, sem um projeto voltado para a emancipação dos sujeitos que educam e/ou para promover mudanças sociais significativas.

Um outro aspecto da BNCC é o seu foco no desenvolvimento das competências por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e do que devem “saber fazer” (mobilização para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho). Esse processo, segundo o documento, oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais, o que é questionado por diversos autores com relação ao tom prescritivo que ganha a partir da pedagogia das competências. (COPATTI; ANDREIS, 2020).

Esse modelo é recorrente, uma vez que ainda na década de 1990 a pesquisadora Kuenzer (1999) já mencionava que as políticas

de formação inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista da educação para constituí-lo como tarefeiro. Segundo a autora, as articulações entre as mudanças no mundo do trabalho, as políticas públicas e as políticas educacionais, com base no que se configura o novo modelo de formação de professores, não são ainda suficientemente compreendidas pelos professores.

O controle do trabalho docente e a ampliação do seu caráter pragmático acaba sendo maior, enquanto perde espaço a autonomia e a autoria dos professores e gestores, estes que são cada vez mais cobrados e culpabilizados pelo fracasso escolar enquanto perdem direitos e não recebem investimentos em condições de trabalho, de formação continuada, salariais. Isso pode ser confirmado pelos cortes em investimentos principalmente a partir de 2016 quando foi aprovada a Emenda Constitucional 95/2016 que congela por vinte anos o orçamento destinado à educação. A chamada PEC do Teto dos Gastos gerou redução de investimentos e perdas significativas para a educação pública nacional em distintas esferas.

O documento da BNCC tem sido, desde 2019, aos poucos, colocado como central na definição dos referenciais curriculares estaduais e estes, em fase de construção e implementação, chegam nas escolas de todos os estados servindo, ainda, como orientação para a construção de currículos municipais. Servem, também, para a reformulação dos currículos de cada escola, o que tem sido um desafio, uma vez que não ocorrem na maioria dos municípios, formações continuadas para suprir todas as dúvidas que se originaram nesse processo.

Sendo assim, surge uma outra preocupação, pois também estão em mudança os livros e materiais didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD). Estes materiais são construídos por empresas privadas a partir de um edital lançado pelo Ministério da Educação (MEC), contendo orientações para isso. Editais estes que tomam a BNCC como norteadora para a definição de aspectos que os livros didáticos precisam conter, o que gera maior alinhamento destes materiais à BNCC e pode reverberar em um uso excessivo dos livros didáticos. Isto pois, as propostas trazem a identificação de competências e habilidades abordadas de acordo com a BNCC, perdendo espaço a ideia de ideia de construção de propostas de aulas e um planejamento constituído na relação com o referencial curricular

estadual, municipal e com a realidade local, esta que precisa ser considerada no currículo da escola.

Diante disso, é importante questionar: Quem tem elaborado esses documentos? Como estão chegando às escolas? Como os professores têm interagido e participado? Como têm compreendido este documento - como normativa ou como orientação? Para além dos livros didáticos (que trazem a BNCC em sua estrutura), como/onde acessam a este documento? Sobre estas questões não se tem efetivamente uma resposta, haja vista que em cada realidade há situações distintas sendo evidenciadas. Percebe-se que, passado um tempo significativo desde a sua homologação, considerando a versão direcionada também ao ensino médio (BNCC, 2018) e diante dos desafios da pandemia da Covid19, há distintas fases de implementação das mudanças curriculares, pois são distintos os processos de implementação nas escolas do país.

No que tange às mudanças referentes à área de Geografia, tem-se evidenciado que há aspectos de difícil compreensão e que precisam ser colocados em debate tanto na formação de professores, os quais atuarão nas escolas do país, quanto na docência, uma vez que os docentes têm sido impactados pelas mudanças que são impostas e que se agregam a um conjunto amplo de dificuldades inerentes ao seu trabalho no contexto escolar e que tem se agravado no contexto pandêmico.

A Geografia na Base Nacional Comum Curricular

No documento da BNCC, a Geografia aparece como parte da área de ciências humanas, integrada às disciplinas de História, Sociologia e Filosofia e, ainda, num espaço à parte em que são abordados aspectos dessa ciência e sua importância na educação escolar. A BNCC considera 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).

O documento da BNCC (2018) considera, ainda, que o raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade, levando em conta 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.

Estes são aspectos importantes, uma vez que há noções basilares desta ciência a serem consideradas nos documentos de currículo. Os princípios geográficos apresentados na BNCC (2018) são mencionados no quadro a seguir:

Quadro 1 – princípios geográficos expostos na BNCC (2018).

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

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018).

A proposta parte da ideia de que, para construir o pensamento espacial e desenvolver o raciocínio geográfico é essencial partir de conceitos estruturantes desta ciência, que são: espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região. Tem-se assim, segundo o documento da BNCC (2018, p. 361) a seguinte afirmação:

Nessa direção, 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 expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem.

Este constitui-se de um aspecto importante, uma vez que para construir conhecimentos de Geografia na escola não se pode simplesmente descrever conteúdos e partir de determinados temas sem atentar sobre quais conceitos amparam cada um deles nas análises que se pode fazer e, também, que princípios geográficos e categorias de análise mobilizar nesse processo. Sendo assim, não se pode reproduzir informações, descrever e memorizar; é preciso compreender os processos, articular ideias e relacionar situações, fatos e fenômenos utilizando conceitos e categorias nas análises feitas por meio de princípios que tornam possível construir raciocínios geográficos ao desenvolver/mobilizar o pensamento espacial. Isso envolve a necessidade de que os professores construam (ou tenham construído) seu pensamento pedagógico-geográfico de professor (COPATTI, 2019) no intuito de mediar esses processos no ensino escolar de Geografia.

Tem sido esse um dos desafios diante da definição de unidades temáticas para o ensino de Geografia (as unidades apresentadas na BNCC 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) e de um conjunto de habilidades para cada ano de estudos e de competências gerais e específicas a serem desenvolvidas.

Tem-se, então, um desafio no sentido de entender as potencialidades deste documento e as suas fragilidades, considerando que há, como abordado na parte inicial do texto, um conjunto de implicações no modo como foi construída a BNCC e as finalidades que estão por trás dessa proposta. Por outro lado, há distintos aspectos que constituem um passo importante no sentido de considerar que é necessário termos um direcionamento para a construção curricular, a fim de que exista uma interação curricular a nível nacional. No entanto, não se pode permitir que ocorra uma padronização que nivele, que force a seguir determinado modelo criado por instituições e grupos empresariais cujas finalidades retiram dos professores sua autonomia e das escolas o seu papel de atuação de modo mais amplo nas comunidades e nas realidades locais.

Uma das preocupações, diante disso, é pensar se os professores (e de forma específica os professores de Geografia) têm compreendido essa proposta e conseguem dialogar com o documento da BNCC de modo a ressignificá-la na relação com seu

trabalho. Essa perspectiva se afasta da padronização e da indicação aos professores de como proceder na sua atuação em sala de aula, garantindo maior protagonismo na docência que realizam.

É com base nessa questão que se pretende avançar ao propor perspectivas outras para os desafios que emergem sobre a Geografia escolar, compreendendo suas potencialidades para além da BNCC e pensando a atuação docente a partir da autonomia e da autoria necessária no planejamento e no processo de ensino e aprendizagem. Isso pois, no contexto atual em que ainda se vive uma pandemia, em que as dificuldades relacionadas à docência têm sido cada vez mais gritantes, não se pode simplesmente aceitar que existam documentos que tornem os professores, nas escolas, meros aplicadores de propostas externas à sua realidade e ao seu planejamento enquanto profissional formado para esta tarefa.

A Geografia escolar para além da BNCC – perspectivas e desafios

O currículo, de acordo com Centenaro (2021), não é apenas listar conteúdos, habilidades e competências, possui como objeto a educação. Também pode ser compreendido como aquela porção da cultura que se tornou escolarizada ou, ainda, como resistência, de modo crítico, indo na contramão de ideologias dominantes.

Lopes (2019), enfatiza a partir dos seus estudos de 2008, que ao longo da história do currículo, há diferentes formas de organização curricular, de maneira geral, referenciadas a diferentes modos de significar as disciplinas escolares. Tais formas de organização podem ser agrupadas em:

[...] integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; foco instrumental vinculado à organização curricular por competências; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência, caso em que se situa a proposta de interdisciplinaridade; integração via interesses dos alunos e/ou buscando referência nas questões sociais e políticas mais amplas, proposta usualmente associada ao currículo por projetos, centros de interesse e temas transversais. (LOPES, 2019, p. 61).

Entende-se, a partir da autora, que a proposta da BNCC, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, retoma um formato curricular em que a centralidade deixa de ser os

conteúdos e processos a eles relacionados e passa-se a ter como foco a aplicação das habilidades previstas e o desenvolvimento do conjunto de competências elencadas no documento. Nesse sentido, a preocupação com a forma como se trabalha a Geografia, os conteúdos e a relação com a realidade, necessita ser considerada no intuito de não se fechar na reprodução de um modelo instrumental.

Freire (2000, p. 37), considera que “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade”. Nesse sentido, a defesa da formação docente para não apenas conhecer, analisar, compreender a BNCC, mas perceber suas potencialidades e suas fragilidades constitui um ponto importante no contexto atual em que o protagonismo docente é, ao mesmo tempo, tão necessário no ensino na pandemia e, por outro lado, tão ameaçado diante de propostas que levam a um formato de ensino padronizado por meio da reprodução das habilidades indicadas no documento.

Esse processo requer investimentos em formação continuada, o diálogo entre os professores, a construção de uma compreensão mais efetiva na interação direta com as políticas educacionais, estas que influenciam a escola e o desenvolvimento do trabalho docente. Requer, portanto, que se construam debates, trocas, estudos aprofundados sobre o documento da BNCC. Considerando a afirmação de Freire (1983, p. 104) de que “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate”, compreende-se que o debate e o enfrentamento das dificuldades inerentes à resignificação da BNCC na escola se fazem necessários.

Roque Ascensão (2020) propõe analisar as possibilidades que podem existir na proposição da BNCC, seja para a superação de lacunas na formação docente ou, ainda, para a construção do conhecimento poderoso, a partir da ideia de Michael Young (2011). A autora considera importante trabalhar o raciocínio geográfico a partir dos **princípios**: analogia, localização, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem; **conceitos basilares** = espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem; **unidades**: 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. Segundo Roque Ascensão (2020),

essas unidades pretendem congregar noções, articulações escalares, processos, técnicas, representações do raciocínio geográfico e o conjunto dos componentes espaciais, sociais e físico-naturais. Nesse sentido, por meio dessas Unidades Temáticas, a BNCC buscou esboçar o que é constitutivo da interpretação espacial.

Roque Ascenção (2020, p. 176) salienta:

Defendo a possibilidade de um currículo que aponte temas universais, na busca de uma equidade quanto ao acesso ao conhecimento. Contudo, advirto, o universal não deve ser totalizador, pois se se garante o trânsito entre escalas, movimento essencial ao raciocínio geográfico, o local se expressa e é expressão deste universal, trazendo suas peculiaridades e, também, suas similaridades com contextos outros; Grande desafio aflorado pela BNCC: a formação do professor de Geografia. Afirmo que antigas tensões, por vezes postas “debaixo do tapete” em nossas pesquisas, tornaram-se agora, diante das demandas da Base, sensíveis e gritantes. O que fazemos diante de tal situação? Permaneceremos apontando o “inimigo curricular”, afirmando que um currículo nada pode fazer para a melhoria do ensino? Ou assumiremos a árdua tarefa de reconhecer e enfrentar as necessárias alterações na formação de professores? Considerando que temos uma proposta curricular que tem como foco o Raciocínio Geográfico e orientada para o estudo a partir de Situações Geográficas através de abordagens pedagógicas investigativas, como estão nossos professores? A formação atual do professor de Geografia favorece olhar o conhecimento sob a perspectiva apresentada?

A partir das ideias da autora propõe-se resistências não no sentido de rechaçar a BNCC sem uma profunda compreensão sobre possibilidades e fragilidades, mas pensando um movimento por dentro da Geografia e no diálogo sempre profundo com a base nacional, nos aspectos que precisa avançar e naqueles que podem contribuir no ensino. Nesse sentido, parte-se da proposição de Callai et. al. (2016, p. 54), quando afirma que ensinar Geografia “[...] não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo de pensar, um modo de perceber a realidade, um modo de percebê-la especialmente”. E para ensinar essa ciência é preciso fazer sentido e compreender o que é importante a partir da sua base científica para contribuir à compreensão das realidades, dos distintos contextos, do mundo da vida.

É importante, então, pensarmos que geografia propomos? Quais fragilidades/problemas tínhamos anteriormente (no passado) e o que temos atualmente são os mesmos? O que mudou? O que permanece como problema? A BNCC contribui a essas mudanças ou nosso trabalho avança para além dessa proposta e contribui para suprir essas demandas locais? Consideramos que, para responder a estas questões se faz necessário conhecer a BNCC, o referencial curricular estadual construído a partir dela e que serve de base para o referencial dos municípios e para a reformulação dos currículos das escolas. Esse conhecimento envolve leitura, análise, diálogo, problematização dos pontos que são elencados nesses documentos relacionados sempre com as realidades locais onde está inserida a escola. Sendo assim, a defesa da autonomia e da autoria dos professores e das escolas se faz importante. Mas, como fazer isso? Sob que aportes e que conhecimentos pode-se efetivar esse processo? Que concepções de autonomia temos? Como desenvolver autoria dos professores?

A autonomia docente, segundo Britto (2002), é uma ação em que os professores e alunos, envolvidos no processo pedagógico, efetivamente tomam decisões e agem com independência. Não constitui um aspecto individual e abstrato, se origina de um fator político-social e supõe um conjunto de condições de exercício profissional. Sendo assim, exige pensar, problematizar e complexificar as dimensões que conduzem cada profissional à autonomia a partir de um conjunto de conhecimentos construídos. Esta autonomia, com base no autor, é sempre tecida na relação que o sujeito constrói com o outro, com a sociedade, nas relações vivenciadas no contexto em que atua.

A autoria do professor constitui-se da possibilidade construída frente a análise das situações, propondo estratégias diversas a partir da própria iniciativa, da criação ou da modificação de propostas que pode fazer para atender determinada realidade. Essa autoria é construída na formação inicial, continuada, nas trocas, diálogos, debates, na reflexão-ação docente, é compreendida a partir da existência de pesquisa, cuja “conotação mais importante hoje é a de atitude permanentemente reconstrutiva frente a realidade, significando um princípio educativo dos mais centrais na formação do sujeito capaz de história própria e sempre renovada” (DEMO, 2005, p. 195).

Essa perspectiva se relaciona às reflexões de Paulo Freire (1996), quando considera que nenhum conhecimento é pronto e acabado

e, como seres históricos que somos, produzimos conhecimentos rompendo com padrões históricos, como reprodutivismo disciplinador. Sendo assim, para construir autonomia e autoria docente diante da BNCC, de processos externos às escolas e na relação com materiais formatados a partir de modelos uniformizantes, é necessário um processo de conhecimento continuado que contribua para a formação de profissionais conscientes, investigadores, questionadores.

Para tanto, num contexto de implantação da BNCC, da redefinição dos currículos escolares e marcado pela pandemia da Covid19, que desafia os professores e sua atuação na educação escolar, cabe considerar se estamos, enquanto profissionais, compreendendo esse documento e as distintas leituras sobre ele. Ainda, se tomamos o conhecimento geográfico como basilar nesse processo.

Nas escolas, o diálogo é importante e necessário, e pode ser/estar amparado pelas universidades, na medida em que atuam na formação de professores e na interpretação dos documentos curriculares e educacionais de modo geral. Diante disso, outras questões podem ser lançadas: Qual é o diálogo entre entidades profissionais e de pesquisas, professores da rede básica e universidade no sentido de fortalecer sua atuação e confrontar os modelos atuais que se impõem? Como se constituem os debates sobre o currículo na escola e especificamente sobre a BNCC e o Referencial Estadual/municipal? Quem estabelece esses diálogos nas redes? Quem forma os professores atualmente? Como são formados/se formam? Estamos, enquanto classe, conscientes de nosso papel de resistência?

Diante de tantas questões que não possuem uma única resposta, compreende-se, com base em Nóvoa (1992, p. 19) que ser professor demanda ir além do domínio de conteúdos disciplinares e técnicas para transmiti-los. Considera a “necessidade de um equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional”.

A atuação dos professores de Geografia em exercício colaborativo na redefinição curricular da escola pode constituir-se como movimento importante, o que pode ser feito ao debater sobre as possibilidades e fragilidades da BNCC e como delinea o currículo estadual, como pode amparar o currículo da escola e quais suas fragilidades.

Como exercício dialógico é possível analisar elementos da ciência geográfica tidas como basilares para compreender cada realidade o que denominamos como Fontes Pedagógicas da Realidade (ANDREIS; FRIGERI; CORTINA; COPATTI, 2020). Nesse processo, entendemos que é necessário dialogar com o documento curricular, com a realidade e planejar nossas aulas tendo cuidado com as finalidades daquilo que fazemos. Sendo assim, é importante:

1. selecionar habilidades/objetivos de aprendizagem nos quadros de referência dos componentes curriculares das áreas do conhecimento;
2. Interpretar habilidades, identificando qual unidade temática pertence, quais conceitos estruturantes estão implicados, qual o movimento cognitivo, atitudinal e socioemocional;
3. Identificar e compreender qual o movimento cognitivo, atitudinal e/ou socioemocional será desenvolvido pela criança/adolescente a partir da habilidade selecionada;
4. Considerar quais conhecimentos essenciais devem ser mobilizados para seu desenvolvimento, possibilidades metodológicas e critérios de avaliação;
5. Compreender as possibilidades de aproximação entre habilidades de áreas distintas ou entre componentes curriculares distintos e, por fim,
6. Considerar que sujeitos pretendemos formar, que modo de atuação no mundo, que movimentos potencializar por meio do conhecimento geográfico, processos estes os quais entendemos como necessários para construir a autoria docente. Também para manter certa autonomia diante de documentos que tendem a normatizar o processo educativo e manter os professores sob um modelo padronizado e pragmático, sob o qual se deve seguir orientações externas, chegando a resultados que, quando não alcançados, tornam os professores e gestores, mais uma vez, os únicos responsáveis por isso.

Tais questões precisam ser tomadas como basilares ao planejar, no diálogo e interação entre professores, ao olhar para o ensino de Geografia e a realidade do mundo atual, ainda afetado pela pandemia da Covid19, a fim de que se possa construir processos significativos de ensino e de aprendizagem. Nossos desafios, portanto, são inúmeros, latentes, e requerem nossa compreensão sobre os documentos que chegam à escola, como a BNCC, considerando a autonomia e a autoria no trabalho docente.

Considerações finais

Há tempos criticamos e questionamos a imposição de políticas, de mudanças, de formas de condução da educação. Como fazer, efetivamente, para que tomemos outro caminho se constitui como desafio. Diante disso, a proposta deste artigo foi refletir, com base na BNCC, sobre desafios e possibilidades para o ensino de Geografia, não desconsiderando esse documento, mas pensando em ir além dessa proposta a partir do olhar para os conhecimentos geográficos e a realidade da escola.

Diante das reflexões propostas na BNCC é necessário considerar as situações locais, o que ocorre em cada realidade de cada escola, o que tem mudado no ensino escolar de Geografia após a publicação desse documento. Ao abordar tais questões entende-se que a Geografia na BNCC precisa ser contextualizada, repensada e colocada em diálogo com questões necessárias de serem abordadas em cada escola, o que nos leva à defesa de que na atuação docente possa-se ir além deste documento, pensando a autonomia e a autoria docente no planejamento e na construção dos processos educativos.

Resistir de modo consciente, crítico, propositivo e coerente constitui-se caminho diante de processos que padronizam e, muitas vezes, tornam os professores meros reprodutores de modelos criados e impostos por determinados grupos, considerando como basilar os conhecimentos, os saberes e a finalidade da Geografia que ensinamos e da educação que fazemos e propomos nos espaços em que atuamos e que, no contexto atual, tem sido desafiados por distintas situações, como a pandemia da Covid19 que estamos enfrentando.

Referências

- ASCENÇÃO, Valéria Roque. A Base Nacional Comum Curricular e a produção de práticas pedagógicas para a geografia escolar: desdobramentos na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 10, n. 19, p. 173-197, jan./jun., 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação: Brasília, 2018.
- BRITTO, Luiz Percival L. Livro didático e autonomia docente. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 162-170, 2^o sem. 2002.

CENTENARO, Junior. **BNCC, PNLD e Ensino de Filosofia**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M9W_8ej44nw

COPATTI, Carina. ANDREIS, Adriana M. Políticas públicas educacionais no Brasil pós-redemocratização: percursos à cidadania? **Geopauta**. v. 4, n.1, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

NÓVOA, Antonio. A formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 20.

PERONI, Vera M. V.; CAETANO, Maria R.; ARELARO, Lisete R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE**. v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019.

SANTIAGO, Ana R.; CALLAI, Helena Copetti. O protagonismo social e a força do lugar nas políticas públicas de Educação. In: Santiago, Ana R.F.; Callai, Helena C. (Org.). **Educação no contexto da globalização: reflexões a partir de diferentes olhares**. 1ed.ljuí: Editora Unijuí, 2014, v. 2, p. 15-58.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

EIXO III

**ESPAÇO GEOGRÁFICO COETÂNEO E A
POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO
IBERO-AMERICANO**

PROJETO NÓS PROPOMOS! CIDADANIA TERRITORIAL E NOVA CULTURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Sérgio Claudino

Um Projeto que se difundiu, uma nova cultura escolar e cidadã

Em 2011/12, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/IGOT da Universidade de Lisboa, foi criado o Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, que já celebrou o seu 10^º ano (Figura 1). O Projeto expandiu-se por todo o Portugal e, internacionalmente, pelo Brasil (2014), Espanha (2016), Moçambique (2017), Colômbia e Peru (2018) e México (2019), encontrando-se em fase de implementação na Costa Rica.

Figura 1 – Em 2021, o Projeto Nós Propomos! celebrou 10 anos de existência



Fonte: o autor.

O Projeto desafia os jovens a identificarem problemas sociais e ambientais locais que lhes sejam significativos, a realizarem trabalho de campo sobre os mesmos e a apresentarem propostas de solução para aqueles problemas, numa perspectiva de construção de uma educação cidadã para o território, a cidadania territorial. No âmbito do Projeto, mas também fora deste, a discussão de propostas sobre o território vai emergindo como um novo paradigma escolar. Com

o presente texto, pretende-se abordar os objetivos e a metodologia do Projeto, mas também abordar brevemente a construção desta nova cultura escolar e cidadã no âmbito da educação geográfica.

Para além de Portugal, em 2021/22 o Projeto está implementado em Espanha (desde 2016/17), Moçambique (2017/18), Brasil (2014, assumindo aí assinalável dimensão), Perú e Colômbia (2018), México (2019) e, mais recentemente, Costa Rica. É o projeto educativo criado em Portugal com maior internacionalização.

Implementar o Estudo de Caso através de um Projeto metodologicamente acessível

O Projeto teve como motivação imediata a implementação do Estudo de Caso do programa português para os alunos de 16/17 anos (Geografia A). Pela primeira vez, não se tratava de mais uma recomendação bem intencionada das autoridades educativas, mas sem consequências práticas previsíveis: o Estudo de Caso era mesmo obrigatório. Não sendo necessariamente um estudo de âmbito local, estava muito direcionado para esta escala, ao contar, entre os seus objetivos, “Analisar criticamente problemas que afetam a região onde vive [o aluno], refletindo sobre soluções possíveis para os problemas detetados” (ALVES, BRASÃO & MARTINS, 2001, p. 57).

Apesar do potencial educativo que se adivinhava no Estudo de Caso, o contacto quotidiano com as escolas evidenciava que este era raramente implementado. Uma vez mais, as rotinas escolares ou, se preferirmos, o “código disciplinar” (CUESTA-FERNÁNDEZ, 1997) sobrepunham-se ao esforço de inovação educativa. No começo do ano letivo de 2011/12, e depois de uma primeira tentativa falhada em 2010/11, ao criar o Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, a partir do IGOT/Universidade de Lisboa, pretendia-se, no imediato, promover a implementação de um Estudo de Caso consagrado no currículo escolar do 11º ano, “animando” colegas professores a participarem numa rede de inovação dinamizada desde a universidade. Mas este objetivo tinha, naturalmente, um enquadramento educativo mais alargado.

Sempre me impressionou o facto de a escola, que reúne um corpo de docentes qualificados e os mais jovens membros da comunidade em formação, surgir habitualmente alheada dos

desafios da comunidade. Estimular a participação da escola e, em particular, da Geografia, na melhoria da comunidade constituía um objetivo central do Projeto. Por outro lado, pretendia-se ultrapassar o discurso de uma Geografia descritiva, mais detida na identificação das características tradicionais e de problemas do que na construção de uma visão prospetiva de discussão de soluções para os problemas identificados. Por outro lado, a influência do Professor Souto González (1998), da Universidade de Valência, fazia-me valorizar a perspetiva construtivista da construção das aprendizagens a partir dos próprios interesses dos alunos, colocados no Projeto no centro do processo educativo.

Na realidade, no Projeto Nós Propomos!, a definição dos temas de trabalho dos alunos é realizada pelos próprios alunos – sem dúvida que em diálogo com os professores. Por outro lado, uma das razões da dificuldade do discurso académico educativo em influenciar as práticas escolares reside na complexidade conceptual das propostas educativas. Assim, a proposta do Projeto Nós Propomos! é metodologicamente simples, para ser exequível, concretizável em qualquer escola, desde logo em escolas de bairros periféricos. Este esforço de simplicidade será uma das chaves explicativas para o seu sucesso atual.

A preocupação em ir ao encontro dos contextos escolares concretos está presente, também, na flexibilidade e no diálogo presente nos princípios do Projeto: há escolas diferentes, professores e alunos diferentes e, mais tarde, países diferentes. Existindo dois ou três princípios claros (o projeto partir dos alunos, realizar-se trabalho de campo e partilhar-se os resultados com a comunidade), o Projeto pretende enquadrar e contemplar a diversidade de situações de escolas e sistemas educativos.

Por último, refira-se que o Projeto adota uma perspetiva reformista. A inovação educativa não ocorre a partir de reformas verticais, ditadas pelas autoridades educativas, que raramente produzem “transformações profundas, duráveis” (CANÁRIO, 2005, p. 93). Pretende-se uma inovação curricular num ou poucos mais níveis escolares concretos, que possa, entretanto, ser disseminada nas práticas escolares de Geografia – e de outras disciplinas.

Educar na cidadania territorial, numa Geografia mais humanista e crítica

É cada vez mais claro que a escola constitui um espaço de socialização (TEDESCO, 2008), em substituição do papel tradicionalmente atribuído às famílias. Em 2017, em Portugal, foi mesmo definida uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (REPÚBLICA PORTUGUESA, XXI GOVERNO CONSTITUCIONAL, 2017).

Na realidade, pretende-se “resgatar o espírito democrático de sociedades”, em que as decisões acabam por ser exteriores à população (FERRÃO, DASI, 2016, p. 237). A mobilização das populações para as tomadas de decisão públicas, para a *governança*, é associada a “redes de parcerias e múltiplos agentes” (FERNANDES, CHAMUSCA, 2009, p. 29), em que todos são livres e devem participar no processo de desenvolvimento. Esta participação é central na consolidação dos regimes democráticos e na articulação dos atores em favor do desenvolvimento. Mas educar para a cidadania não é mais um saber disciplinar “que gera aborrecimento, pois relaciona-se com referentes abstratos e não com problemas cotidianos” (PARRA MONSERRAT; SOUTO GONZÁLEZ, 2015, p. 163).

Significa ação na comunidade, num exercício afetivo e moral diante de desafios do quotidiano, que valoriza o “outro social” (FONSECA, 2001, p. 14). Educar para a cidadania é, na realidade, educar “na cidadania” (FIGUEIREDO, 2005, 23), na pertença à comunidade, na partilha da forma como os seus membros perspetivam os problemas comuns e tendo em vista a tomada de decisões. É um projeto que se desenvolve, pois, na interação da escola com a comunidade – como sucede, de facto, no Projeto Nós Propomos!

É neste contexto que, no âmbito do Projeto Nós Propomos!, é criado o conceito de cidadania territorial. Sendo um projeto de cidadania, conviria concretizar que era uma cidadania “em Geografia”. A opção de “cidadania espacial” seria mais conforme a uma escola anglo-saxônica, marcada pela Nova Geografia e que assume, por exemplo, o conceito de “justiça espacial”, como fazem Soja ou David Harvey. O conceito de cidadania espacial surge também, como seria expectável, associado à utilização das Tecnologias de Informação (GRYL, JEKEL, DONERT, 2010), em que se criam abstrações do “espaço”. No Brasil, onde a Geografia tem um particular dinamismo,

Milton Santos (1998) refere “O retorno do território”, mas coloca o espaço como corpus da ciência geográfica (SANTOS, 2006, p. 10), Santos influencia autores de ensino de Geografia, para quem “o objeto da Geografia é o espaço” (CALLAI, MORAES, 2016, p. 36), o que também é assumido por outros autores (CAVALCANTI, 2012, 2019; ANDREIS, 2012).

O conceito de território está diretamente relacionado com a apropriação, a posse e o domínio do espaço – nas suas origens, o conceito de território encontra-se com o de terror. Em conversa com Karl Donert, este geógrafo britânico associou o facto de muitos geógrafos privilegiarem o conceito de espaço ao de território, por este último estar diretamente relacionado com as guerras – que afligiram repetidamente o centro da Europa, no século XX.

Por outro lado, o território também surge intimamente associado à identificação das comunidades com o espaço que habitam (identidade territorial), o espaço construído, transformado por uma comunidade (CLAUDINO, 2006). Por esta associação do território à identificação e construção do espaço por uma comunidade, sendo o Projeto Nós Propomos! um desafio de intervenção cidadã, preferimos o conceito de “cidadania territorial” ao, mais abstrato, de “cidadania espacial”. No contexto do Projeto Nós Propomos!, a cidadania territorial é definida como a participação responsável nas tomadas de decisão sobre os problemas comunitários de base espacial (CLAUDINO, 2019).

Mas o Projeto Nós Propomos! também significa uma mudança de paradigma na própria educação geográfica. O Projeto rejeita, afinal, uma leitura mais neopositivista e culturalista dos territórios, centrada na descrição dos territórios e das comunidades que as habitam, assumindo alguma factualidade/inevitabilidade das condições de vida dos grupos humanos e desvalorizando as representações e anseios de populações e indivíduos. Há uma leitura que se reconhece na Geografia Humanista, atenta os interesses, às preocupações e à valorização dos factos pelas pessoas (BAILLY, BEGIN, SCARIATI, 2016), que por vezes incorpora a própria Geografia da Perceção (PEET, 1998), mais centrada nas representações individuais sobre da realidade que o rodeia. O Projeto é sensível também à leitura da Geografia Radical, na denúncia das desigualdades sociais (JOHNSTON, GREGORY, SMITH, 2009) ou, ainda, de uma Geografia Crítica, particularmente

atenta às desigualdades associadas a uma globalização efetivamente marginalizadora (Santos, 2012). A pobreza, as desigualdades e os problemas ambientais são, assim, colocados no centro da atenção da própria ciência geográfica (SOUTO, CLAUDINO, 2019).

A convicção de que a escola deve ter um compromisso efetivo com a comunidade e de que as ciências sociais e, nestas, em particular, a Geografia, têm um papel particularmente relevante a desempenhar, marca decididamente o Projeto Nós Propomos!

A construção de parcerias numa rede iberoamericana

Os alunos identificam e apresentam propostas perante problemas socioterritoriais concretos, com o desenvolvimento de competências de recolha, de tratamento de informações e de apresentação de propostas concretas.

Concretizando os seus objetivos, o Projeto Nós Propomos! pretende: a) promover uma efetiva cidadania territorial junto da comunidade escolar; b) aproximar as escolas e o poder local; c) contribuir para um desenvolvimento sustentável local; d) valorizar o Estudo de Caso como trabalho experimental sobre problemas locais; e) promover abordagens metodológicas inovadoras; f) mobilizar a utilização de tecnologias de informação e, naturalmente, g) incentivar a atividade de investigação em Geografia.

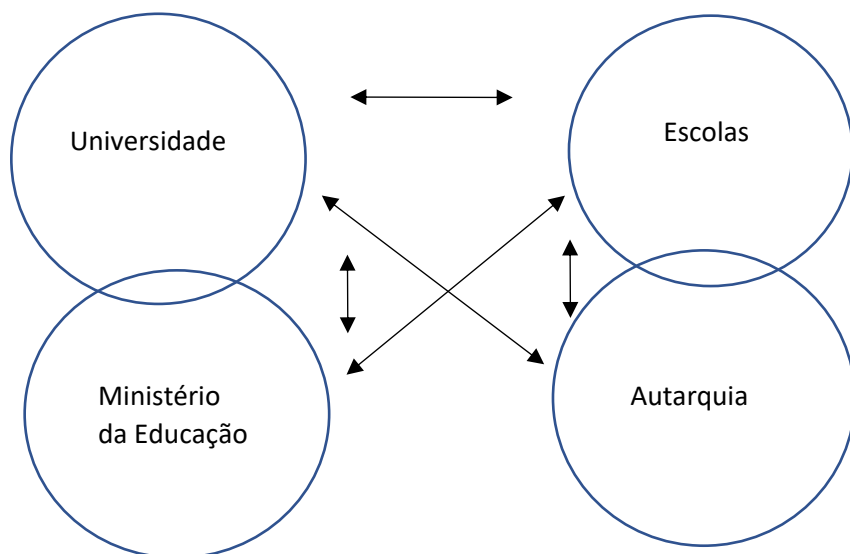
Muito embora tenha surgido com um projeto de Geografia, o “Nós Propomos!” tem uma assumida vocação interdisciplinar – como ocorre, designadamente, em Espanha.

Pretendendo uma “educação para a democracia participativa” (BAZOLLI, 2017, p. 20), o *output* mais visível do Projeto são as propostas concretas dos alunos, mas, na realidade, o seu principal resultado é o desenvolvimento de atitudes de participação cidadã na resolução dos problemas locais. Associa-se o conceito de cidadania em educação diretamente ao de ação (MORENO-FERNÁNDEZ, 2013), recusando-se o discurso mais ambíguo e culturalista que se esgota na compreensão dos problemas a diferentes escalas. Dando corpo aos objetivos de investigação do Projeto, em 2018, realizou-se em Portugal o I Congresso Iberoamericano do Projeto Nós Propomos! e o II Congresso decorrerá em 2022, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, depois de sucessivos adiamentos devido à pandemia. A investigação tem-se

centrado na forma como os jovens percebem a localidade, no trabalho de campo que desenvolvem, nas propostas que elaboram, na avaliação que fazem do próprio Projeto e na forma como a sua cultura cidadã evolui. Têm disso publicados diversos textos e produzidas várias teses sobre o Projeto.

O Projeto valoriza as parcerias entre a universidade, as escolas, o poder local e, ainda, o próprio Ministério da Educação (Figura 2). O IGOT coordena o Projeto e assegura formação aos docentes; as escolas são os espaços centrais de desenvolvimento das atividades; os municípios fornecem informação útil para os seus projetos, apoiam as atividades do Projeto e, desejavelmente, acolhem e discutem as propostas dos alunos, ajudando pontualmente à sua implementação. Estas parcerias são concretizadas, frequentemente, através da assinatura de protocolos (Figura 3). Pontualmente, o Projeto acolhe, localmente, outras parceiras, como associações e empresas.

Figura 2 - As principais parcerias do Projeto Nós Propomos!



Fonte: o autor.

Mas as dimensões nacionais que o Projeto vai assumindo não se sobrepõem à construção da rede ibero-americana de educação geográfica (ARAYA PALACIOS, SOUTO GONZÁLEZ, CLAUDINO, 2018), em articulação estreita com o Geoforo – Foro Iberoamericana

de Educação, Geografia e Sociedade. De resto, têm sido desenvolvidas algumas experiências de mobilidade e intercâmbio entre universidades e escolas participantes no Projeto, como já sucedeu repetidamente entre Portugal e Espanha (CLAUDINO, 2020).

Figura 3 – Aluno lê o protocolo que será assinado por um presidente de Câmara Municipal, Diretor do Agrupamento de Escolas e um representante do IGOT-ULisboa



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Com a pandemia, este intercâmbio deixou de ser presencial, mas tende a intensificar-se de forma online, com as videoconferências. Esse é o exemplo do Projeto Nós Propomos! Energia Amiga, promovido pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul e que reúne escolas do Brasil, Portugal e Espanha (Figura 4). Ao longo da pandemia, realizaram-se diversos seminários com a participação de professores e/ou alunos dos vários países participantes, o que enriqueceu o intercâmbio já existente.

Figura 4 - Videoconferência do Projeto Nós Propomos! Energia Amiga, 4 de outubro de 2021



Fonte: arquivo pessoal do autor

Se em países como o Brasil o ensino superior tem uma assumida tríplice vocação de ensino, investigação e extensão universitária, tal não sucede noutros países, como em Portugal, onde a colaboração com a comunidade é claramente secundarizada. Nestes, o Projeto Nós Propomos! não constitui um típico projeto de investigação universitário, mas também não é um projeto do ensino fundamental e médio. Encontra-se na interface dos dois graus de ensino, o que o enriquece, mas, ao mesmo tempo, constitui uma forte dificuldade, pela ausência de programas que propiciem a mobilização de recursos financeiros e humanos.

As principais fases do Projeto

Como se referiu antes, o desenvolvimento do Projeto não é rígido e tenta respeitar diferentes ritmos de escolas, professores e alunos. Em Portugal, o Projeto tem-se desenvolvido de acordo com as fases que a seguir de descrevem sumariamente:

a) Reunião com os docentes envolvidos

No começo do ano letivo, esta reunião destina-se a integrar os professores e as escolas que participam, pela primeira vez, no *Projeto Nós Propomos!*, a debater os objetivos e a realizar um breve balanço do Projeto no ano anterior, discutir o Regulamento e o calendário de atividades do novo ano letivo. Com o alargamento do Projeto a escolas de todos o país, este debate tem-se

enfraquecido mas tende a ser revitalizado com o recursos às tecnologias de informação .

b) Assinatura de protocolos de cooperação

Na matriz do Projeto, está o estabelecimento de parcerias com diversos atores, como antes se referiu. Concretizando esta colaboração, são assinados protocolos de colaboração, entre o IGOT-Universidade de Lisboa e a Escola e, sempre que possível, com os municípios; pontualmente, os protocolos são assinados com empresas ou entidades locais que também participam no Projeto. Estes acordos têm um texto genérico sobre a cooperação entre as entidades envolvidas. Contudo, possuem uma assinalável relevância simbólica, por comprometerem os responsáveis das instituições no apoio ao Projeto. A nível internacional, os protocolos têm sido igualmente assinados entre o IGOT-ULisboa e as outras universidades participantes.

c) A mobilização de professores e alunos

Desenvolvendo-se o Estudo de Caso no 11º ano de Geografia, ano do exame nacional, vários professores têm implementado o Projeto noutros níveis e graus de ensino, tendência que se tem acentuado. Na realidade, debater problemas locais e apresentar propostas para os mesmos é uma atividade que se pode implementar desde muito cedo, como sucede com o Projeto Nós Propomos! Pequenos Grandes Cidadãos, para os primeiros anos do ensino fundamental. Em Portugal, em 2021/22, cerca de 25% das escolas participantes são já do ensino fundamental.

d) Identificação dos problemas locais pelos alunos

Figura 5 – Alunos percorrem a localidade, a fim de identificarem os problemas locais



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Os problemas sobre que os alunos se debruçam são de âmbito local, muito embora incorporem, frequentemente, uma visão multiescalar (as populações que emigram, o turismo que cresce, uma produção que tem um mercado cada vez mais alargado, etc). A identificação destes problemas é realizada, desde logo, através do diálogo da turma na sala de aula. Alguns professores realizam itinerários com os alunos na área da escola (Figura 5) e outros implementam um inquérito de sensibilização para os problemas locais consiste na resposta a um inquérito.

Os alunos identificam, em pequenos grupos, problemas locais que lhes são significativos mas, frequentemente, sugerem temas de trabalho que resultam do diálogo entre os docentes e os alunos.

Tabela 1 – Categorização dos projetos do ensino secundário 2019/20

TIPOS DE PROPOSTAS	Ambiental		Socioeconómica		Cultural/ recreativa		Acessibilidades/ mobilidade		TOTALS	%
	Totais	%	Totais	%	Totais	%	Totais	%		
Intervenção no espaço público	36	11	20	6	43	13	41	13	140	43
Intervenção em edifício existente	0	0	27	8	37	11	3	1	67	21
Criação de novas infraestruturas	7	2	12	4	18	6	4	1	41	13
Atividades de sensibilização	11	3	4	1	1	0	0	0	16	5
Atividades de apoio a idosos	0	0	12	4	0	0	0	0	12	4
Alteração em redes de transporte	0	0	0	0	0	0	9	3	9	3
Outro	9	3	21	7	3	1	5	2	38	12
TOTALS	63	20	96	30	102	32	62	19	323	100

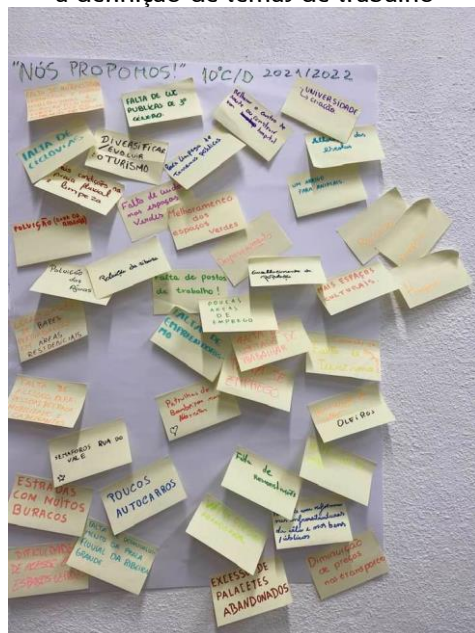
Fonte: Coscurão & Claudino, 2021, p. 612.

A análise dos projetos dos alunos tem permitido identificar várias categorias de análise. Em 2019/20, os projetos dos alunos do ensino secundário incidiram privilegiadamente em intervenções no espaço público e em atividades socioeconômicas e culturais e recreativas (Tabela 1), o que traduz um padrão observável noutros anos.

e) Formação de grupos de trabalho e definição do tema de projeto

A formação de grupos e a definição do respetivo tema acabam por decorrer mais ou menos em simultâneo. Há um levantamento geral de problemas e, depois, a seleção de um tema central por grupo (Figura 6). Quando o Projeto Nós Propomos! começou, era mais frequente os alunos selecionarem grandes projetos, como a construção na localidade de um parque desportivo ou de uma escola musical. Progressivamente, também por influência dos professores e dos próprios técnicos das autarquias, os projetos têm evoluído para propostas menos ambiciosas mas, eventualmente, mais facilmente concretizáveis.

Figura 6 – Alunos identificam problemas locais como primeiro passo para a definição de temas de trabalho



Fonte: arquivo pessoal do autor

f) Sessão de trabalho da equipa de coordenação

Uma vez por ano letivo, um ou mais membros da equipa de coordenação desloca-se a cada escola participante. Nesta sessão: i) são recordados os objetivos do Projeto, ii) as fases em que se desenrola, iii) a rede de escolas no país e rede internacional do Projeto. Aborda-se com os alunos e professores os temas dos projetos a desenvolver ou que já foram iniciados. Frequentemente, os alunos fazem mini-apresentações dos projetos que já estão a iniciar.

Estas sessões de trabalho servem, fundamentalmente, para dialogar com todos os intervenientes no Projeto, alunos, professores, as direções das escolas e, frequentemente, representantes das autarquias. Este contacto pessoal é decisivo. Com a expansão recente do Projeto, por vezes tem sido difícil realizar estas sessões em cada uma das escolas, o que se tem sido negativo. Com a pandemia, alguma têm-se realizado online, como seria expectável.

g) Sessões de trabalho sobre o Plano Diretor Municipal

Sempre que possível, técnicos dos municípios deslocam-se às escolas e reúnem com alunos e professores, partilham as principais preocupações do Plano Diretor Municipal, o que ajuda a enquadrar os problemas que os alunos estão a pesquisar (Figura 7). Por vezes, são os alunos que se deslocam aos municípios, onde têm sessões de trabalho. Esta constitui também uma forma de aproximar os alunos do poder local, o que tem constituído uma mais-valia muito importante deste contacto.

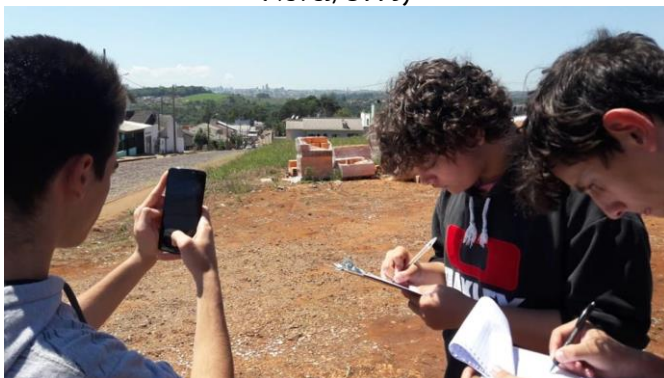
Figura 7 – Sessão de trabalho numa escola com uma técnica municipal



Fonte: arquivo pessoal do autor.

h) Realização de Trabalho de campo

Figura 8 - Alunos em registros de trabalho de campo (Escola Tancredo Neves/UFFS)



Fonte: arquivo pessoal do autor.

O trabalho de campo é central no Projeto. Os alunos vêm para a rua, observam e fotografam os espaços ou equipamentos sobre que querem atuar (Figura 8) e escutam as populações, em pequenos inquéritos ou entrevistas a atores locais. O facto de jovens se dirigirem à população, a fim de recolher a sua opinião sobre um problema local, acaba por ter um importante significado: coloca em discussão pública esse problema.

Recentemente, assiste-se a uma crescente valorização das redes sociais como espaços de realização de inquéritos sobre os projetos dos alunos. Em 2020, com a pandemia Covid-19, reforçou-se, naturalmente, o trabalho de campo com recurso às tecnologias.

i) Elaboração das propostas pelos alunos

As propostas são apresentadas por duas formas: um recurso multimédia, geralmente um *Powerpoint*, aumentando recentemente a utilização de vídeos. De forma a dar mais visibilidade às propostas dos alunos, incentivou-se a construção de cartazes, a colocar em escolas, autarquias, etc, mas a pandemia veio a interromper esta tendência. A divulgação online tende a ser, com certeza, reforçada.

j) Avaliação intermédia

No quinto mês do Projeto, numa fase já avançada de concretização das propostas pelos grupos, os alunos respondem a um questionário *online*, no sítio do *Projeto Nós Propomos!*, onde identificam as tarefas que já realizaram e aquelas que lhes falta realizar, bem como as dificuldades que estão a sentir. Este exercício vale, sobretudo, como atividade de autoavaliação, em que o grupo faz o seu próprio balanço do desenvolvimento do projeto. A equipa que, desde o IGOT, responde aos alunos, era inicialmente constituída apenas por professores. Depois passou a ser constituída por professores e estudantes e, mais recentemente, tem sido constituída apenas por estudantes do IGOT, que assim se mobilizam para o Projeto. Geralmente, nos comentários de avaliação, é elogiado o trabalho já desenvolvido e dadas sugestões sobre a forma de superar problemas identificados pelos alunos e dadas sugestões sobre as tarefas a realizar futuramente.

k) Participação em concursos de fotografia, vídeo, texto, desenho, spot publicitário e poster

Figura 9 - “Não atires peixes do rio”. 1º Prémio do Concurso Nacional de Desenho 2020/21, Margarida Rodrigues, Escola Secundária de Casquilhos



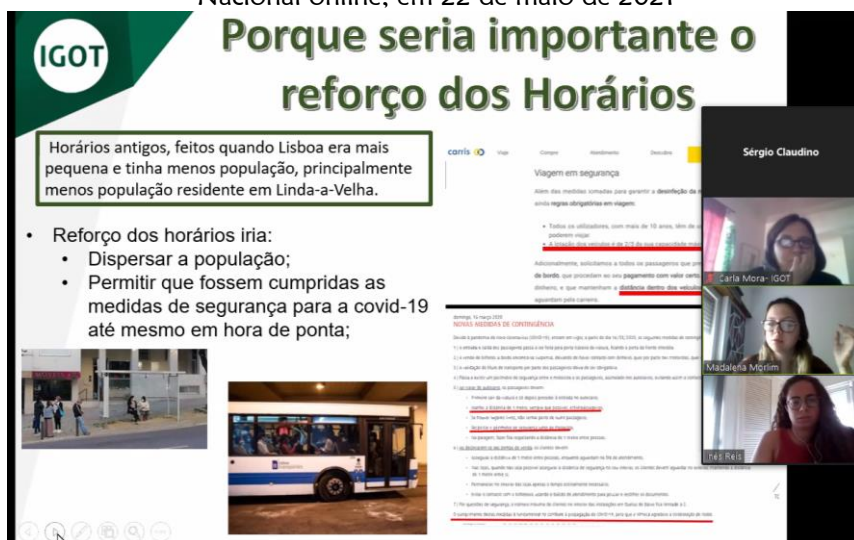
Fonte: arquivo pessoal do autor.

Ao longo dos anos, foram surgindo fotografias, textos, desenhos e filmes de vídeo de grande interesse e habitualmente pouco valorizados. Constituem subprodutos dos projetos principais

desenvolvidos pelos alunos. Assim, em 2014/15, decidiu-se realizar um concurso de fotografia. Pelo seu sucesso, em 2015/16, criaram-se outros concursos como já referido, com assinalável participação dos alunos, também de vídeo, texto, desenho, pôster e spot publicitário. Estes concursos mobilizam alunos com competências muito diversas, o que é muito importante, e dão um renovado colorido e vivacidade ao Projeto (Figura 9).

l) Divulgação das propostas dos alunos

Figura 10- Alunos apresentam as suas propostas no Seminário Nacional online, em 22 de maio de 2021



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Todos os grupos participam no Seminário Nacional, que se realiza na Universidade de Lisboa, onde apresentam as suas propostas da parte da manhã, para o que dispõem de 10 minutos, numa sala com colegas de outras escolas – no que constitui uma experiência marcante, do ponto de vista da experiência pessoal. Da parte da tarde, realiza-se a sessão plenária, onde responsáveis académicos e autarcas realizam intervenções e são atribuídas distinções e prémios aos alunos. A divulgação das propostas prolonga-se pelas escolas, e, sobretudo, pelas autarquias, com divulgação na comunicação social. Os projetos estão disponíveis no sítio do Projeto (www.nospropomos.igot.ul.pt). Em

2021, com a pandemia, o Seminário Nacional do Projeto decorreu online (Figura 10).

m) Avaliação do Projeto

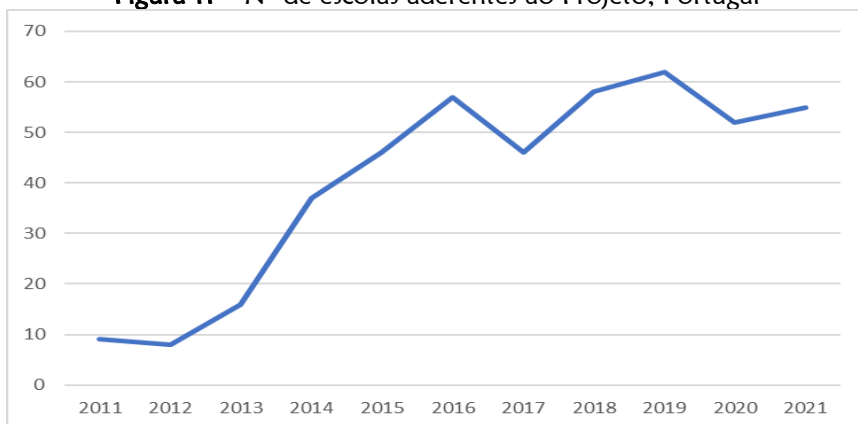
No final do ano letivo, é lançado um inquérito de avaliação a alunos e professores. Os alunos são frequentemente críticos da colaboração das autarquias, de outras entidades e da população – estão a trabalhar para a resolução de problemas locais, não têm experiência relevante de trabalho de campo e ficam magoados por não receberem o apoio a que se sentem com direito. Por outro lado, referem a dificuldade em desenvolver o Projeto, ao mesmo tempo que têm de gerir outros desafios escolares, como os exames nacionais. Por parte dos professores, há um assinalável aplauso ao desenvolvimento de competências por parte alunos, surgindo depois sugestões/críticas por aspetos pontuais do seu funcionamento.

O Projeto tem, assim, em Portugal, um ciclo anual. Noutros países, como em Espanha, o Projeto Nós Propomos! desenvolve-se na primeira metade do ano, de uma forma mais “concentrada”.

Expansão e nova cultura escolar em Geografia

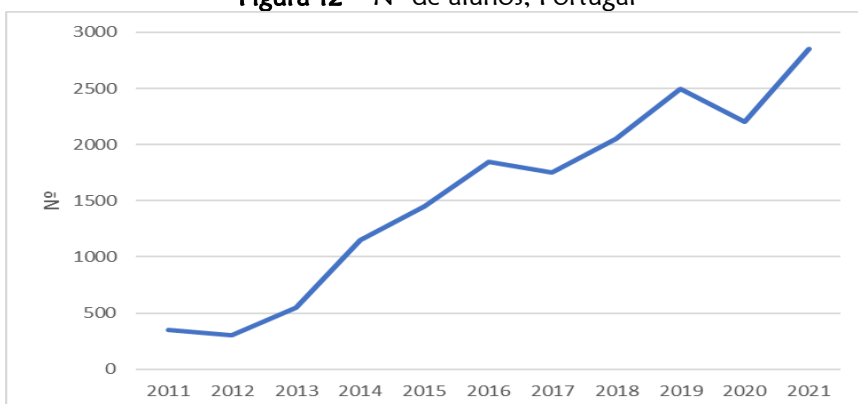
Em Portugal, o Projeto Nós Propomos tem registado uma assinalável difusão (Figura 11). Nos últimos anos, o Projeto viu diminuir a adesão de escolas, o que reflete o efeito da pandemia mas, também, limitações no acompanhamento das escolas por parte da universidade. Contudo, o número de alunos tem vindo a aumentar (Figura 12).

Figura 11 – Nº de escolas aderentes ao Projeto, Portugal



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 12 – Nº de alunos, Portugal



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Contudo, uma observação atenta da produção escolar permite constatar que, fora do contexto formal do Projeto Nós Propomos!, está a emergir uma nova realidade. O conceito de cidadania territorial, surgido no âmbito do Projeto, está a ser apropriado fora do mesmo, como sucede com associações socioprofissionais (ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE GEÓGRAFOS, 2019), em dissertações de mestrado e doutorado e, sobretudo, em trabalhos escolares urge cada vez mais o questionamento dos alunos sobre as propostas que têm para problemas que identificam. Nos exames nacionais de Geografia do 11º ano, de

resto, têm-se multiplicado as questões sobre a apresentação de medidas a tomar diante de determinados problemas.

Figura 13 – Questão do exame nacional de Geografia A, 11º ano, 1ª fase, 2020

- 3.5. O antigo edifício da Tabaqueira, observado na Figura 2A, carece de requalificação, o que pode contribuir para dinamizar a área da cidade onde o imóvel se integra.

Duas medidas possíveis de operacionalizar a requalificação são:

A – a criação de um centro sociocultural;

B – a criação de um centro de negócios.

Selecione uma das medidas, A ou B. De acordo com a medida selecionada, apresente duas razões, explicando de que modo justificam a escolha dessa medida.

Fonte: arquivo pessoal do autor.

Em Portugal, o Projeto já mobilizou e mobiliza cerca de 15000 alunos, pelo que tem uma evidente presença e expressão nacional. É difícil não associar esta nova cultura cidadã escolar à difusão dos objetivos do próprio Projeto. E talvez seja este o maior legado que está a ser construído, o de uma educação geográfica decididamente comprometida com a cidadania.

Um Projeto alternativo que projeto a disciplina de Geografia

O Projeto Nós Propomos! assume o desafio de colocar a escola ao serviço da comunidade e que promove a educação para a cidadania territorial dos jovens que “aprendem” a olhar criticamente para a realidade próxima e a construir propostas de solução para os problemas encontrados, desenvolvendo múltiplas competências.

Na sua aparente simplicidade, este é um objetivo muito ambicioso, que representa a construção de uma noa cultura escolar em Geografia, no âmbito do Projeto mas, também, fora deste. Com o Projeto Nós Propomos!, criou-se, de resto, uma rede de inovação iberoamericana – em que a Universidade Federal da Fronteira Sul tem papel ativo.

O sucesso do Projeto Nós Propomos! significa que ele constitui uma alternativa exequível ao ensino tradicional, ao trazer os alunos de Geografia para a rua e para a partilha e tentativa de solução dos problemas da comunidade. Tal responsabiliza-nos e irmana-nos em torno deste Projeto que concretiza muitos dos discursos educativos

sobre o que deve ser a educação geográfica. Através do Projeto Nós Propomos!, uma nova educação geográfica acontece.

Referências

- ALVES, Maria Luisa, BRAZÃO, Manuela, MARTINS, Odete Sousa. **Programa de Geografia A**. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- ANDREIS, Adriana Maria. **Ensino de geografia: fronteiras e horizontes**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura/Imprensa Livre, 2012
- ARAYA PALACIOS, Fabian; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel; CLAUDINO, Sérgio. Perspectives on Global Understanding in Ibero-American Countries. In Ali Demirci, Rafael Miguel González, Sarah Witham Bednarz (Eds.) **Geography Education for Global Understanding** (pp. 131-142), Springer, 2018.
- ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE GEÓGRAFOS. **Educação Geográfica e Ordenamento do Território** (carta conjunta). Disponível em <http://www.aprofgeo.org/wp/?p=1361>. Acesso em 5 de abril de 2019
- BAILLY, Antoine, BEGUIN, Hubert, SCARIATI, Renato. **Introduction à la géographie humaine**. Armand Colin, 9ª ed., 2016
- BAZOLLI, J. A. **Nós Propomos! e a busca inovação no campo da extensão universitária**. In João Aparecido Bazolli, Sérgio Claudino, Maria da Vitória Costa e Silva, Sandra Franklin Rocha Viana, & Wainesten Carmago Silva (Org.), **A Extensão Universitária como indutora à cidadania: a experiência do “Nós Propomos”** (pp. 13-27). Palmas: EDUFT, 2017.
- CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Porto: Porto Editora, 2005.
- COSCURÃO, Ricardo., CLAUDINO, Sérgio. Proposals and Territorial Concerns of the Geography Students Involved in the Project We Propose! 2019/20. **Review of International Geographical Education (RIGEO)**, V.11(3), 605-624, 2021.
- CLAUDINO, Sérgio. Portugal peninsular e os desafios regionais. Finisterra – **Revista Portuguesa de Geografia**, Centro de Estudos Geográficos, XLI (81), p. 105-120, 2006. _____. Construir uma escola cidadã por meio do Projeto Nós Propomos!: um desafio no espaço iberoamericano. **Revista Sobre Tudo**, 10 (2), p. 33-52, 2019
- CLAUDINO, Sérgio. **Projeto Nós Propomos!: uma escola comprometida com a comunidade**. Associação Portuguesa de

Educação Ambiental, 2020. Disponível em: <https://aspea.org/index.php/pt/noticias/523-projeto-nos-propomos-uma-escola-comprometida-com-a-comunidade>. Acesso em: 22 dez. 2021.

CALLAI, Helena Coppetti, MORAES, Maristela Maria. A Educação no Brasil e o Ensino de Geografia. **Apogeo**, 49, dez., p. 36-47, 2016

CAVALCANTI, Lana Sousa. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

CUESTA-FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

FERNANDES, José Alberto Rio, CHAMUSCA, Pedro. Governância, Planeamento e Estratégias de Desenvolvimento Territorial: reflexões a propósito da teoria e da prática. **Inforgo**, 24, 27-43, 2009

FERRÃO, João, DASÍ, Joaquín Farinós. Governança [Gobernanza, Governance]. In José Alberto Rio Fernandes, Lorenzo López Trigal, Eliseu Savério Sposito (Orgs.). **Dicionário de Geografia Aplicada**. Terminologia da análise, do planeamento e da gestão do território (pp. 237-238). Porto: Porto Editora, 2016.

FIGUEIREDO, Carla Cibebe. Formação Cívica. E agora, um tempo para reflectir? In Carolina Carvalho, Florbela de Sousa, & Joaquim Pintassilgo (Org.). **A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar**. Porto: Porto Editora, pp. 23-47, 2005.

FONSECA, António Manuel. **Educar para a cidadania. Motivações, Princípios e Metodologia**. Porto Editora, 2ª Ed., 2001.

GRYL, Inga, JEKEL, Thumas., DONERT, Karl. Geoinformation and spatial citizenship. **Learning with Geoinformation V**, pp.2-11, 2010

JOHNSTON, Ron J., GREGORY, Derek, SMITH, David. M. **The Dictionary of human geography**. Oxford: Blackwell Reference, 3ª ed., 2009

MORENO FERNÁNDEZ, Olga. **Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria**. Estudio de experiencias educativas en Andalucía [Environmental education and education for citizenship from a planetary perspective. Study of educational experiences in Andalucía]. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, 2013.

PARRA MONSERRAT, David & SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. La construcción de la Ciudadanía en el marco escolar español. In Beatrice Borghi, Francisco F. García-Pérez, & Olga Moreno-

Fernández, Novi Cíves. **Cittadini dall infanzia in poi** (pp. 159-171). Bologna: Pàtron Editores, 2015.

PEET, Richard. **Modern Geographical Thought**. Oxford: Blackwell. 1998.

REPÚBLICA PORTUGUESA, XXI GOVERNO CONSTITUCIONAL. **Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania**. República Portuguesa (pol.), 2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006

SANTOS, Milton. O retorno do território. In SANTOS, Milton, SOUZA, Maria Adélia de, SILVEIRA, Maria Laura. **Território, Globalização e Fragmentação**. 4ª Ed., São Paulo: Editora HUCITEC, p. 15-20, 1998

SOUTO, Xosé M., CLAUDINO, Sérgio. Construimos uma Educação Geográfica para a Cidadania Participativa. O caso do Projeto Nós Propomos! **Revista Signos Geográficos** – Boletim NEPEG de Ensino de Geografia, Vol. 1, p. 1-16/16-16, 2019

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé. M. **Didáctica de la Geografía**. Problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Fundação Manuel Leão, 3ª edição, 2008.

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN CUBA: DINÁMICA, RETOS Y PERSPECTIVAS EN TIEMPOS DE COVID-19

Pedro Alvarez Cruz

Introducción

La situación epidemiológica provocada por la enfermedad de COVID-19 ha afectado en Cuba, desde marzo de 2020, inestimablemente, al proceso educativo escolarizado en los diferentes niveles de enseñanza. En respuesta a esa situación, el Sistema Nacional de Educación concibió una estrategia, en el ámbito curricular, que permitió dar continuidad a la educación de niños, adolescentes y jóvenes.

La estrategia se realimentó de las constantes orientaciones ofrecidas por los ministerios de Educación y Educación Superior de la República de Cuba, a partir de una campaña informativa manifiesta en conferencias de prensa; así como en diferentes normativas ministeriales que fueron estableciendo los procedimientos generales para el cierre del curso académico 2019-2020, detenido en la mayoría de las instituciones educativas desde el 25 de marzo de 2020 hasta los meses de octubre, noviembre y diciembre del propio año. Permitiendo de este modo, a cada institución educativa, elaborar sus propias estrategias, bajo el precepto de mantener el rigor y la calidad en la ejecución de las actividades presenciales, semipresenciales y a distancia; cumpliendo con las medidas higiénicas establecidas por el Estado, el Gobierno y el Ministerio de Salud Pública; encargo en el que ha sido muy importante las decisiones adoptadas en correspondencia con la situación sanitaria de los municipios y las provincias del país.

La educación geográfica¹ como parte del currículo escolar, no estuvo exenta de la problemática descrita. El presente estudio expone una síntesis inacabada de la dinámica en el proceso de educación geográfica en los diferentes niveles educativos ante la emergencia curricular provocada por la pandemia de COVID-19. Exposición que contribuye a compartir experiencias para la búsqueda de soluciones ante los problemas ocasionados por la pandemia a la educación y, en particular, a la educación geográfica.

Metodología

Este estudio se realizó mediante una investigación documental, en la que se procedió a la recogida, comparación, análisis, síntesis, abstracción y generalización de la información sobre el proceso de educación geográfica, en Cuba, antes y durante la pandemia de COVID-19; así como el tránsito hacia la denominada etapa pospandémica, marcada por retos y perspectivas. Esto se ejecutó a partir de la utilización de las diversas técnicas de la investigación documental: lectura de fuentes documentales, recopilación de datos y presentación de la información.

Caracterización de la educación geográfica en Cuba: currículo y evaluación

La educación primaria, en Cuba, tiene seis años de duración y se desarrolla a partir de los 6 a 11 años de edad. Este nivel educativo se divide en dos ciclos²: primer ciclo (1º a 4º) y segundo ciclo (5º a 6º). La educación general media, en Cuba, tiene seis años de duración y se desarrolla a partir de los 12 a 18 años de edad. Este nivel educativo se divide en dos ciclos o niveles educativos denominados

¹ Proceso de transmisión y apropiación de conocimientos, procedimientos y actitudes vinculadas a la ciencia geográfica en el contexto escolar o no, es decir, formal (escolarizado) e informal (no escolarizado). Todo eso significa enseñar y aprender a comprender las complejas relaciones naturaleza-naturaleza, sociedad-naturaleza y sociedad-sociedad, en un lugar concreto del espacio geográfico y determinado, escalaramente, a nivel local, regional o global. (Alvarez, 2016)

²En el actual perfeccionamiento se proponen tres ciclos: primer ciclo de 1º a 2º, segundo ciclo de 3º a 4º y tercer ciclo de 5º a 6º.

respectivamente: educación secundaria básica (7º a 9º) y educación preuniversitaria (10º a 12º) como se aprecia en (Anexo 1).

En la educación primaria, las asignaturas geográficas forman parte de su currículo y están integradas a las asignaturas: *El mundo en que vivimos* (1º a 4º), *Ciencias Naturales* (5º a 6º), y *Geografía de Cuba* (6º). Estas asignaturas, además de contribuir a la formación integral de los alumnos, contribuyen a su educación científica y a la formación de conocimientos, habilidades, hábitos y valores morales para la comprensión elemental de los fenómenos, procesos y hechos que tienen lugar en la naturaleza y la sociedad. También favorecen la activación, en los alumnos, de sentimientos de curiosidad sobre lo que ocurre en su entorno inmediato y de interés por el estudio de las ciencias. El currículo de dichas asignaturas se organiza de manera lineal y escalonada; principio que se va a manifestar para todas las asignaturas y niveles educativos.

La asignatura *El mundo en que vivimos* (1º a 4º), constituye un antecedente a las asignaturas físicas, químicas, biológicas y geográficas de los ciclos y niveles superiores. Esta tiene un carácter integrador y familiariza a los alumnos con los aspectos naturales y sociales de su entorno más cercano, enseñarle el barrio para ir al municipio, luego a la provincia, y después a la nación; que el escolar vaya intuitivamente de lo cercano a lo lejano. El programa de esta asignatura se estructura sobre la base del principio de la accesibilidad, es decir, se parte de lo más conocido para llegar a lo más lejano, a lo desconocido.

La asignatura *Ciencias Naturales* (5º a 6º), integra contenidos físicos, astronómicos, químicos, geológicos, biológicos y geográficos. En esta se tratan nociones elementales sobre las relaciones naturaleza-naturaleza y sociedad-naturaleza. La asignatura sucede a *El mundo en que vivimos* y, antecede a las asignaturas de: *Física*, *Química*, *Biología* y *Geografía* de los ciclos y niveles superiores.

La asignatura *Geografía de Cuba* (6º), estudia las interrelaciones entre los componentes naturales y sociales en el paisaje, específicamente, a nivel nacional. Es propósito de la asignatura que los alumnos continúen apropiándose de conocimientos, habilidades, hábitos y valores morales en relación con el estudio del país natal. La asignatura sucede a *El mundo en que vivimos*, y *Ciencias Naturales* (5º), y antecede a las asignaturas geográficas de los ciclos y niveles superiores.

En la educación general media, las asignaturas geográficas forman parte de su currículo y están integradas en: *Ciencias Naturales* (7º) y *Geografía* (8º a 11º). Estas asignaturas, además de contribuir a la formación integral de los alumnos, contribuyen a su educación científica y a la formación de conocimientos, habilidades, hábitos y valores morales para la comprensión de los fenómenos, procesos y hechos que tienen lugar en la naturaleza y la sociedad. También favorecen la formación vocacional y la orientación profesional en el interés por el estudio de estas ciencias en niveles superiores.

La asignatura *Ciencias Naturales* (7º) integra contenidos biológicos y geográficos. En esta se tratan nociones básicas sobre las relaciones naturaleza-naturaleza y sociedad-naturaleza. La asignatura sucede a *El mundo en que vivimos* y a las *Ciencias Naturales*, y antecede a las asignaturas de *Biología* y *Geografía* de los grados y niveles superiores.

La asignatura de *Geografía* (8º a 11º) estudia las interrelaciones entre los componentes naturales y sociales en el espacio geográfico a diferentes niveles escalares. Es propósito de la asignatura que los alumnos continúen apropiándose de conocimientos, habilidades, hábitos y valores morales en relación con el estudio del espacio geográfico.

El sistema de evaluación del aprendizaje de las asignaturas geográficas, como todas las del Sistema Nacional de Educación, se rige por lo regulado en la Resolución Ministerial 238/2014. En el reglamento se determinan tres tipos fundamentales de evaluación: sistemática, parcial y final. Estas se realimentan, al inicio del curso escolar o al inicio de las unidades de estudio, de una evaluación diagnóstica que permite caracterizar integralmente al alumno en cuanto a sus necesidades afectivo-volitivas y cognitivo-instrumentales.

La evaluación sistemática o continua está presente a lo largo de todo el proceso educativo y en esta se aplican formas vías variadas, tales como: las preguntas orales y escritas; las tareas extra clases; la revisión de libretas y cuadernos de trabajo; la observación del desempeño de los educandos en las actividades o clases; el desarrollo de actividades prácticas u otras actividades programadas; los trabajos recopilados durante una etapa como producto de las actividades; las investigaciones y experimentos; entre otras.

La evaluación parcial y final es determinada en períodos calendarizados por el Ministerio de Educación, (Tabla 1).

Tabla 1 - Sistema de evaluación de las asignaturas geográficas

Asignatura	El mundo en que vivimos				Ciencias Naturales		Geografía de Cuba
Tipo de evaluación	Grado escolar						
Evaluación sistemática	1°	2°	3°	4°	5°	6°	6°
Evaluación parcial	x	x	x	x	2 controles parciales	1 control parcial 1 trabajo práctico integrador	2 controles parciales
Evaluación final	x	Trabajo práctico integrador	x	Trabajo práctico integrador	Trabajo práctico integrador	Prueba final	Trabajo práctico integrador
Calificación	Cualitativa: Excelente/ Muy Bien/ Bien/ Regular/ Insuficiente				Cuantitativa: Máximo 100 puntos y mínimo para determinar aprobado 60 puntos		
Asignatura	Ciencias Naturales		Geografía				
Tipo de evaluación	Grado escolar						
Evaluación sistemática	7°	8°	9°	10°	11°		
Evaluación parcial	2 controles parciales	1 control parcial	2 controles parciales	2 controles parciales	2 controles parciales		
Evaluación final	Prueba final	Seminario integrador	Seminario integrador	Seminario integrador	Seminario integrador		
Calificación	Máximo 100 puntos y mínimo para determinar aprobado 60 puntos						

Fuente: MINED, Cuba, 2014.

En 1° y 3° se evalúa de manera sistemática y al concluir cada período se hace un cierre cualitativo que recoge de manera integral el desarrollo alcanzado por los alumnos en las asignaturas.

En 2° y 4° se realiza un trabajo práctico integrador cuya calificación final se realiza de manera integrada, considerando la presentación del trabajo escrito y la exposición oral que realizan los alumnos en equipo o individualmente. En el otorgamiento de la nota final se deben considerar los resultados de la evaluación sistemática, que han ejecutado los alumnos durante el curso. Si se presenta el caso de algún alumno aprobado en la evaluación sistemática, que no venza los objetivos de la prueba final o el trabajo práctico; el director de la escuela les asignará otros ejercicios similares a los aplicados en la prueba, para determinar con mayor precisión la situación de los alumnos y las causas que generaron estos

resultados. Si vencen los nuevos ejercicios, son considerados aprobados, quien no lo demuestre es calificado como Insuficiente y repite el segundo o cuarto grado.

La elaboración de las pruebas finales, en 2º y 4º, se conforman por equipos de trabajo, en el centro educativo, integrados por docentes y directivos que elaboran las propuestas a partir de los objetivos determinados y se define un único proyecto de prueba final para la asignatura; el que es aprobado por el director del centro. Las pruebas finales de 5º son confeccionadas por los metodólogos municipales y las de 6º por los equipos metodológicos provinciales; además se revisan por el equipo metodológico nacional de este nivel, el que ofrece las recomendaciones pertinentes antes de ser aplicadas.

En las asignaturas que cierran su evaluación final con un trabajo práctico integrador. Cuando un alumno no logra el aprobado de la asignatura, por suspender el trabajo práctico con menos de 30 puntos o el acumulado de las evaluaciones sistemáticas y parciales, no alcanza los 30 puntos; suspende la asignatura y tiene derecho a que se le aplique un examen de revalorización y, si fuera necesario, un examen extraordinario. Estos se hacen mediante una prueba escrita de 100 puntos, que se lleva a escala de 50 puntos.

Los instrumentos de control parcial tienen tres preguntas fundamentalmente abiertas. Los proyectos son confeccionados por el colectivo de profesores de la asignatura en la escuela y aprobados por las instancias municipales. Estos deben reflejar los objetivos, las preguntas, las posibles respuestas y la norma de calificación. Los proyectos de control parcial son elaborados por los profesores y supervisados por el jefe de departamento hasta su aprobación final por parte del director del centro; con el visto bueno del metodólogo municipal. Este tipo de evaluación tiene dos o tres preguntas; en el caso de los que tengan dos preguntas incluyen hasta cuatro incisos en cada una y cuando sean tres preguntas pueden incluirse preguntas abiertas y cerradas.

En los seminarios integradores se tiene en cuenta, en la parte escrita: entrega en tiempo del informe, presentación, introducción, desarrollo, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En la defensa oral se tiene en cuenta el dominio y actualidad del tema, la fluidez, una dicción adecuada y la utilización de medios; así como las respuestas a las preguntas que formule el profesor.

Las pruebas finales, de revalorización y de extraordinario tienen cinco preguntas, fundamentalmente abiertas, que reflejen los elementos esenciales del contenido de la asignatura en el curso. Estas son elaboradas por los metodólogos municipales o provinciales de las asignaturas.

Formación docente en Geografía

La enseñanza de todas las asignaturas, en la educación primaria, está a cargo de un maestro. Estos proceden de:

- Escuelas Pedagógicas: Maestros Primarios del Nivel Medio Superior, con carácter de técnico medio superior; los cuales comienzan su capacitación pedagógica una vez egresados de 9º grado. Estos reciben, durante cuatro años, una preparación integral concentrada en cuatro grandes áreas: Ciencias Sociales y Humanísticas, Ciencias Naturales, Ciencias Exactas y Ciencias Pedagógicas.
- Universidades de ciencias pedagógicas o facultades de ciencias de la educación: Licenciados en Educación Primaria, con carácter superior, acceden a esta carrera universitaria mediante exámenes de ingreso a la educación superior. La Licenciatura en Educación Primaria, con perfil amplio, tiene una duración de cuatro años concebidos para una formación inicial. Seguidamente, se desarrolla una preparación para el empleo de un año. Posteriormente, una formación posgraduada a lo largo de toda la vida profesional, que permite su superación profesional (cursos, entrenamientos y diplomados) y académica (maestrías y doctorados).

La enseñanza de las asignaturas geográficas, en la educación general media está a cargo de un profesor. Estos proceden de las universidades de ciencias pedagógicas o facultades de ciencias de la educación, en las que se forman:

1. Profesor de Geografía de Secundaria Básica. Es un profesional de Ciclo Corto o Técnico Superior. Esta es un tipo de formación profesional de perfil terminal que responde a necesidades de fuerza de trabajo docente en cada territorio. Por lo que se distingue por su enfoque teórico-práctico. Esta calificación profesional supera a la de un técnico medio y es inferior a la de

la carrera universitaria. La duración de los planes de estudio es de dos años como mínimo y tres como máximo.

2. Licenciado en Educación Geografía. Esta carrera universitaria, con perfil amplio, tiene una duración de cuatro años lectivos concebidos para una formación inicial, seguida de una preparación para el empleo de un año. Posteriormente, se desarrolla una formación posgraduada a lo largo de toda la vida profesional, que permite su superación profesional y académica. Este profesor de Geografía está capacitado para laborar en escuelas secundarias básicas e institutos preuniversitarios.

El actual Plan de Estudio “E” (MES, Cuba, 2018), de la Carrera de Geografía (Licenciatura en Geografía), demanda una formación de profesionales que sean capaces, entre otras funciones, de participar en la enseñanza de las ciencias geográficas en la educación general media. En consecuencia, como parte del perfeccionamiento continuo de la educación superior se ha venido diseñado, en diversas carreras del campo no pedagógico, en el currículo base, propio y optativo/electivo; cursos sobre pedagogía y didáctica, con vistas a preparar a los alumnos en la posible asunción de la docencia como Alumno Ayudante o una vez graduado en sus especialidades. Asumida su labor como docente esta formación pedagógica se fortalece, de modo permanente, a partir del trabajo docente-metodológico. Es importante destacar que, en todas las escuelas cubanas, se desarrolla un sistema de trabajo metodológico, es decir, de actividades permanentes dirigidas a garantizar la preparación político-ideológica, pedagógico-metodológica y científico-técnica de los docentes. Dirigida a la dirección eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas escolares.

Recursos didácticos para enseñar y aprender Geografía

El Estado y el Gobierno cubano hacen encomiables esfuerzos y cada año se dedica cifras considerables para el desarrollo de la educación, a pesar del Bloqueo Económico impuesto, desde el año 1962, por el Gobierno de los Estados Unidos de América. Esto para significar que las diferentes asignaturas cuentan con los materiales mínimos indispensables para su enseñanza. Cada curso escolar se le entrega gratuitamente a cada alumno un módulo escolar que

contiene, entre otros útiles, el libro de texto y un cuaderno de actividades teórico-prácticas.

No obstante, actualmente se trabaja en la actualización de los contenidos de esos libros de texto y cuadernos de actividades; pues los de las asignaturas geográficas son reimpressiones que datan de las décadas de los años 1980 y 1990 (excepto Geografía 11º que data de 2012).

Actualmente, se trabaja intensamente en la utilización eficaz y eficiente de las tecnologías de la información y la comunicación. En cada escuela se han instalados modestos laboratorios de computación y un televisor en cada aula. Además de modestas aulas especializadas y laboratorios de ciencias recientemente dotados de materiales para el trabajo experimental y de campo.

La utilización de la televisión educativa ha venido tomando auge desde la creación, en el año 2002, del Canal Educativo. Los contenidos geográficos han estado presentes en diversos programas, tales como: los programas de Teleclases, integrados a los programas de las asignaturas. En la actualidad, se proyectan diversos programas formativos que desarrollan temas relacionados con las ciencias, la educación ambiental, entre otros. El programa de Universidad para Todos, que, aunque va dirigido a toda la población, ha desarrollado, entre los años 2002-2015, cursos de interés para la enseñanza de la Geografía, por ejemplo: *Geografía Universal*, *Introducción al conocimiento del Medio Ambiente*, *El mar y sus recursos*, *El mundo subterráneo*, *Elementos de Meteorología y Climatología*, *Naturaleza geológica de Cuba*, *Ciclones Tropicales*, *Cambio Climático*, entre otros. Es importante señalar que, en el caso de los cursos de Universidad para Todos, han estado acompañados de documentos impresos, en formato de tabloide, que constituyen una bibliografía de consulta actualizada.

El software educativo también se consolida y avanza en su diversificación tipológica (tutoriales, entrenadores, evaluadores, enciclopedias, etc.) e integración a los programas de las asignaturas. En la educación primaria y general media se produjeron colecciones de software para la enseñanza de la Geografía denominadas:

- Educación primaria: Colección “Multisaber”: “Tú y yo y lo que nos rodea”, “Misterios de la Naturaleza”, “Así es mi país” y “Amemos el Medio Ambiente”.

- Educación secundaria básica: Colección “El navegante”: “Encuentro con el pasado”, “Geo Clío”, “Futuro” y “La naturaleza y el hombre”.

- Educación preuniversitaria: Colección “Nuestro Planeta”.

Estos softwares educativos se caracterizan por un enfoque modular y curricular pleno, promover un trabajo colaborativo, módulo del profesor, componentes interactivos para la autorregulación del aprendizaje, técnicas de autoestudio, recorridos guiados en entornos libres, mecanismos de búsqueda, extracción y procesamiento de la información. Se encuentran disponibles en los laboratorios de computación de todas las escuelas y en el sitio web: www.cubaeduca.cu del Ministerio de Educación.

Otro medio, bastante utilizado, son las denominadas wikis o enciclopedias virtuales; destacándose en la red cubana la EcuRed (<https://www.ecured.cu>). Esta enciclopedia colaborativa posee miles de artículos, de los cuales una parte significativa están relacionados con los estudios de la Geografía. Esta aparece en versiones que no precisan conectividad. La EcuRed Portable, permite ser usada sin conexión a las redes cubanas; y la EcuMóvil que es una aplicación libre y gratuita para dispositivos móviles que utilicen sistema operativo Androide 2.2 o superior.

Educación geográfica informal

La enseñanza de la Geografía también se amplía por la vía extracurricular, a partir de las actividades para el trabajo de formación vocacional y orientación profesional siguientes: a) La clase y las actividades educativas en la primera infancia; b) los juegos de roles; c) los círculos de interés; d) los talleres docentes; e) las sociedades científico-estudiantiles; f) los programas complementarios; g) el movimiento de monitores; h) las conferencias y charlas; i) los proyectos socio-productivos, sociales y culturales; j) las exposiciones y ferias docentes agropecuarias; k) las puertas abiertas; l) los intercambios en las entidades de la producción y los servicios; m) la práctica laboral; y n) el movimiento de pioneros exploradores (MINED, Cuba, 2019).

Destacan en la educación primaria y secundaria básica los círculos de interés y en la educación preuniversitaria las sociedades científicas-estudiantiles.

El movimiento de círculos de interés fue creado por el Ministerio de Educación en la década de los años 1960 y se han ido desarrollando con el objetivo de agrupar a los alumnos con determinados intereses y motivaciones similares. El círculo de interés es una actividad que se desarrolla por la vía extracurricular y es organizada por un docente o tutor científico; el cual agrupa pequeños grupos de alumnos con intereses afines por un determinado conocimiento relacionado con los programas de las asignaturas y realizan tareas teórico-prácticas y de campo en función de satisfacer sus necesidades de saber.

Las sociedades científicas estudiantiles, que surgieron en el Sistema Nacional de Educación bajo el amparo de la Resolución Conjunta 2/1988 entre el Ministerio de Educación-Academia de Ciencias de Cuba. La sociedad científica estudiantil es una asociación de alumnos, con una estructura establecida y que, bajo la orientación de un tutor científico, desarrollan actividades que contribuyen a la educación científico-tecnológica y formación vocacional de sus integrantes. Los resultados de las sociedades científicas estudiantiles pueden presentarse en los Fóruns de Ciencia y Técnica en sus diferentes niveles; así como en otras modalidades de la actividad científico estudiantil. Es importante que los resultados alcanzados por las sociedades científicas estudiantiles se presenten en los eventos auspiciados por las Brigadas Técnicas Juveniles (BTJ), la Asociación Nacional de Investigadores y Racionalizadores (ANIR) o el Fórum de Ciencia y Técnica.

Otra vía extracurricular importante son los concursos de conocimientos y habilidades que contribuyen a la motivación por el estudio. En las actividades competitivas nacionales participarán los alumnos ganadores (medallistas). Además del reconocimiento moral a los ganadores, se establece como estímulo general que a todos los ganadores nacionales se les otorgue el máximo de la calificación como evaluación final en la asignatura correspondiente.

El país muestra lauros relevantes obtenidos en olimpiadas internacionales en las asignaturas de Matemáticas, Física, Química e Informática. Debe trabajarse por la divulgación y participación en certámenes internacionales como la Olimpiada Internacional de Geografía. Esto debe comenzar, hasta donde lo permitan los recursos materiales disponibles, por un movimiento nacional de

olimpiadas en estas materias, que incentive el interés por el ejercicio de la investigación y la docencia en una profesión futura.

Educación geográfica antes de la covid-19

La pandemia de COVID-19 sorprende a la educación cubana, en la ejecución del III Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación³; el cual surgió a partir de la necesidad de actualizar: planes de estudio, programas de asignaturas, orientaciones metodológicas y libros de texto. Esas necesidades se identificaron entre los años 2010-2013 por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), que realizó un diagnóstico de la realidad educativa en el país. Este reveló algunas problemáticas, tales como: la sobrecarga de contenidos en los programas de diversas asignaturas, el desbalance de hora-clase dedicada a la ejercitación, la reiteración de contenidos, la desactualización de los libros de texto, entre otras carencias.

En el caso particular de la enseñanza de la Geografía se identificaron algunas debilidades del currículo geográfico de los diferentes niveles educativos, desde 1959-2012, tales como: El predominio de contenidos físico-geográficos sobre los económicos-geográficos y sociales (aspecto que ha sido atendido, sin alcanzar el resultado esperado); gran volumen de información en correspondencia con la edad y el grado escolar; uso excesivo de métodos reproductivos, con pobre actividad práctica; débil jerarquización de los objetivos y contenidos de la Geografía de Cuba, como aspectos más significativos (ICCP, Cuba, 2013).

Estas debilidades y otras señaladas, en dicho diagnóstico, demostraron la fragilidad del currículo geográfico. Inicio así, en el curso escolar 2017-2018, el III Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación. Se elaboraron nuevos planes de estudio, programas de asignaturas, orientaciones metodológicas, libros de texto y cuadernos de trabajo para todas las disciplinas escolares; los cuales se distribuyeron en instituciones educativas de los municipios cabecera y el municipio especial Isla de

³ 1975- Primer Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación.
1987- Segundo Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación.
2017- Tercer Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación.

la Juventud. Contabilizándose unas 154 instituciones en las que se puso en ejecución el perfeccionamiento de modo experimental.

El proceso de experimentación, del III Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación, se organizó en tres etapas y guiados por nueve componentes de la educación, a partir de los cuales se determinan los objetivos generales de cada programa de estudio (Figura 1).

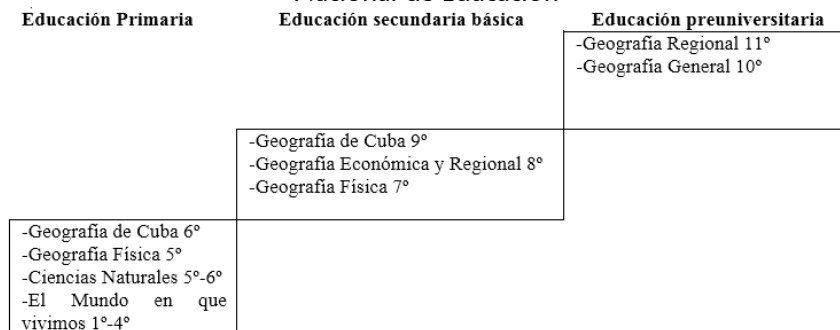
Figura 1 - Etapas y componentes del III Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación



Fuente: (Rodríguez, 2017)

Los programas de las asignaturas geográficas mantienen una estructura lineal escalonada ascendente con su centro en el estudio del país natal (Figura 2).

Figura 2 - Plan de estudio de la Geografía en la Educación General
propuesto en el III Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema
Nacional de Educación



Fuente: Elaboración propia.

Los libros de texto de Geografía, en este perfeccionamiento se estructuran en dos componentes fundamentales: el textual y el extra-textual.

El componente textual expresa, de modo escrito y bajo arreglos psicopedagógicos, así como didácticos, el contenido esencial que debe asimilar el alumno y en correspondencia con el programa de estudio. Este componente contiene textos básicos, complementarios y aclaratorios (ICCP, Cuba, 2012).

El componente extra-textual facilita la asimilación, consolidación y aplicación del material contenido en el texto básico, contribuye al desarrollo de habilidades y hábitos para el trabajo independiente, así como para la aplicación en la práctica del contenido de la asignatura (ICCP, Cuba, 2012).

También se han confeccionado cuadernos de mapas con una colección de mapas de contorno, en correspondencia con los programas de las asignaturas geográficas; y dos volúmenes de atlas geográficos escolares, por niveles educativos, con una serie de mapas con información geográfica actualizada de las diferentes regiones del mundo y de Cuba.

La Empresa de Informática y Medios Audiovisuales (CINESOFT), perteneciente al Ministerio de Educación (MINED), creada en el año 2014. En este escenario de perfeccionamiento, actualiza sus líneas de producción de audiovisuales, multimedias, libros de texto en formato ebooks, videojuegos, visitas virtuales, laboratorios virtuales,

entre otros recursos digitales de apoyo al proceso educativo. Estos se encuentran disponibles en CubaEduca (www.cubaeduca.cu).

Una vez que concluya toda esta etapa de experimento, incluido su evaluación en dos direcciones: una de recogida de información masiva y otra de profundización. Todos estos recursos didácticos deberán ir a un proceso de reelaboración, de aprobación por las subcomisiones correspondientes del ICCP; para que sean reproducidos a escala nacional y entregados de forma gratuita en las instituciones escolares.

El perfeccionamiento comprende las escuelas pedagógicas, pero no las universidades; ya que estas se subordinan al Ministerio de Educación Superior. No obstante, las universidades también vienen perfeccionándose, desde el curso escolar 2016-2017, con la introducción de una nueva generación de planes de estudio (Plan E).

En la formación docente, desde 2016-2017, la principal modificación se expresa en la formación de una especialidad, es decir, los cursos de licenciatura en educación existentes, de doble especialidad, tales como: Matemática-Física, Biología-Química, Biología-Geografía y Educación Laboral-Informática; se modificaron en un solo perfil disciplinar, restituyéndose así la formación docente en especialidades independientes y, en particular, la formación docente en Geografía: Licenciatura en Educación Geografía.

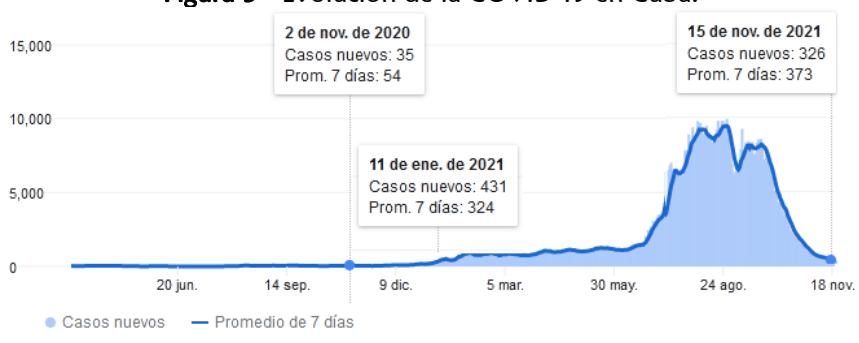
En la formación de geógrafos, desde 2018-2019, la principal modificación se expresa en la reducción del tiempo de cinco años lectivos a cuatro. También en la integración de los diversos saberes geográficos expresados en las modificaciones siguientes: integración de las disciplinas de Práctica de Campo y Trabajo Científico Estudiantil en una disciplina integradora: Práctica Profesional Integradora; adecuación de la disciplina de Marxismo-Leninismo a las necesidades científicas y político-ideológicas de la Geografía; arreglo de las disciplinas básicas de Matemática, Física y Química a las exigencias de la profesión; y reforzamiento de la disciplina Cartografía y Sistemas de Información Geográfica.

Educación geográfica durante la COVID-19

El 11 marzo de 2020, Cuba amanecía con tres casos importados, positivos al virus de SARS-CoV-2. Por tanto, se activó por el Ministerio de Salud Pública el Plan de Prevención y Control para el

enfrentamiento a la Covid-19. No obstante, el 24 de marzo se reportaron ocho casos importados y el primer caso autóctono. Comenzó así a complicarse la situación epidemiológica del país (Figura 3) y, por tal razón, se emitió un grupo amplio de nuevas medidas para proteger al pueblo, entre las cuales se contempló: cerrar de modo temporal el curso escolar, y se planifican variantes de escalonamiento para su reinicio; transmitir por medio de la televisión, a partir del 30 de marzo, actividades docentes y teleclases; escalonar el reinicio del curso para evitar aglomeraciones; suspender las actividades docentes de pregrado y posgrado en todos los cursos de educación superior, aplicando la modalidad no presencial.

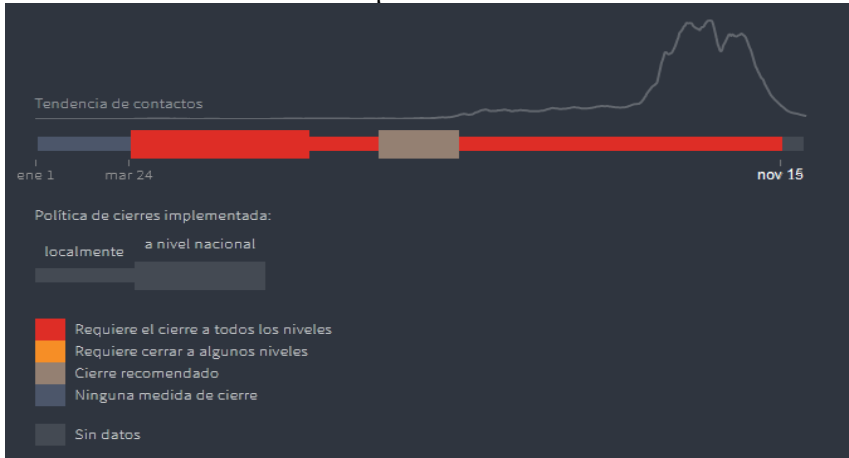
Figura 3 - Evolución de la COVID-19 en Cuba.



Fuente: JHU CSSE COVID-19 Data. Consultado: 15 de noviembre de 2021.

Desde el 24 de marzo 2020 hasta el 2 de noviembre de 2020 se mantuvieron cerrados, en casi todo el país, todos los niveles educativos (Figura 4).

Figura 4 - Medidas de cierre que fueron implementadas durante la pandemia.



Fuente: Gráfico disponible en: <https://graphics.reuters.com/world-coronavirus-tracker-and-maps/es/countries-and-territories/cuba/>, Consultado: 15 de noviembre de 2021.

En la educación general, cuando se detuvo el curso escolar, en marzo, se había desarrollado el 70 % de las semanas lectivas; así como las evaluaciones sistemáticas y parciales para esa etapa (Castro, 18 de abril de 2020). Se activó el programa televisivo de teleclases. De esta manera, una vez incorporados los alumnos a la escuela solo restaría sistematizar y evaluar las asignaturas.

Figura 5 - Programación para el curso escolar 2019-2020 (30 de marzo de 2020).

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00	Cartelera "Esta semana" y Programa complementario	Repasos para las pruebas de ingreso a la Educación Superior			Cartelera Próxima semana y Programa Complementario
8:30	Español Literatura 11no y II año ETP				Matemática 11no y II año ETP
9:00	Matemática 10mo y I año ETP				Español Literatura 10mo y I año ETP
9:30	Lengua Española 6to	Historia de Cuba 6to	Matemática 6to	Ciencias Naturales 6to	Geografía 6to
10:00	Matemática 7mo	Español 7mo	Historia Antigua 7mo	C. Naturales 7mo	Orientación general Secundaria 9no
10:30	Español 8vo	Biología / Geografía 8vo	Matemática 8vo	Química 8vo	Física 8vo
11:00	Lengua Española 1ero y 2do	Historia Contemporánea 8vo	Matemática 1ero y 2do	Educación Cívica Sec. Básica 7mo y 8vo	El mundo en que vivimos 1ero y 2do
11:30	Lengua Española 5to	Historia de Cuba 5to	Matemática 5to	Ciencias Naturales 5to	El mundo en que vivimos 3ro
2:00	El Mundo en que vivimos 4to	Lengua Española 3ro	Matemática 3ro	Lengua Española 4to	Matemática 4to
2:30	C. Política – Historia Preuniversitario 11no y 2do año ETP	Biología 11no	Física 11no	Química 11no	Geografía 11no
3:00	Geografía 10mo	Física 10mo	Cultura Política Preuniversitario /Historia 10mo y I año ETP	Biología 10mo	Química 10mo
3:30	FPF Historia 1ero y 2do año	Al mundo laboral ETP	Creciendo (Trabajo preventivo)	FPF Matemática 1ero y 2do año	FPF Español 1ero y 2do año

Leyenda:

Rojo: Primaria **Amarillo:** Secundaria Básica **Azul:** Preuniversitario
Carmelita: Técnica Profesional **Verde:** Formación del Personal Pedagógico

Paralelamente a las teleclases, el Ministerio de Educación, habilitó en su página oficial en Internet (<https://www.mined.gob.cu>) tres secciones: 1) Teleclases, 2) Polimedias y 3) Mi Clase TV. En la primera, se encuentran todas las teleclases transmitidas; en la segunda, una serie de polimedias para la explicación de temas determinados; y en la tercera, se ofrece el instalador de la Apk Mi Clase TV, aplicación para descargar las teleclases transmitidas por la televisión nacional y poder ver de manera offline en los dispositivos móviles. También se habilitó el portal CubaEduca con acceso libre a determinados servicios como el Repasador Virtual para la aclaración de dudas en línea de las diferentes asignaturas escolares.

En la educación superior, no fueron pocas las universidades que habilitaron sus residencias estudiantiles como centros de aislamiento⁴. El 15 de octubre de 2020, se decidió por el Ministerio de Educación

⁴ Un centro de aislamiento es una extensión hospitalaria destinada a separar a un sujeto del resto de su ámbito de convivencia, a partir de criterios de caso prestablecidos epidemiológicamente de una enfermedad. Para la COVID-19, en Cuba, se ingresan en estos centros: contacto cercano, caso sospechoso y caso confirmado (sin gravedad). Su objetivo principal es mantener aislado al sujeto contribuyendo al control del contagio. Es importante destacar que, al inicio de la pandemia las residencias estudiantiles de la universidad funcionaron también como centros de vigilancia para viajeros.

Superior, dar continuidad al curso escolar 2019-2020, para su cierre, de modo no presencial mediante la utilización de las plataformas educativas de las universidades, así como canales de comunicación alternativos, tales como: correo electrónico, WhatsApp y Telegram.

El 2 de noviembre de 2020, reinició de modo presencial, el curso escolar en los diferentes niveles educativos; lo que permitió cerrar gradualmente el curso 2019-2020 antes de una segunda ola pandémica que inició en los primeros días del mes de enero de 2021 y, ese hecho, obligó nuevamente al cierre de la mayoría de las instituciones escolares.

Mientras todo lo anterior ocurría en relación con la educación geográfica. Por otra parte, docentes y estudiantes de la Facultad de Geografía de la Universidad de La Habana, en alianza con especialistas del Instituto de Medicina Tropical Pedro Kourí (IPK), del Instituto Nacional de Higiene, Epidemiología y Microbiología (INHEM) y del Instituto de Geografía Tropical (IGT). Aplicaron el método de la ciencia geográfica y, en particular, de la geografía de la salud para enfrentar la crisis sanitaria provocada por SARS-CoV-2.

La investigación geográfica, en dicho campo, se desplegó en tres dimensiones: estudios de grupos de riesgo (adultos mayores con patologías de base), áreas vulnerables y ubicación de los casos positivos. Todo ello mediante el uso de Sistemas de Información Geográfica, que permitieron el análisis geoespacial y la representación cartográfica del comportamiento de la epidemia en el país. Un resultado, en este sentido, lo fue el libro: *La Habana: Atlas de la COVID-19 (2020)* coordinado por, los docentes investigadores de la Facultad de Geografía, Ricardo Remond Noa y Nancy de las Mercedes Pérez Rodríguez. En esta síntesis cartográfica se representa la situación de La Habana, capital de Cuba, con escenario más complejo desde el inicio de la pandemia. También se analizan datos y modelos de pronóstico; la distribución espacio-temporal del brote inicial de COVID-19; la vulnerabilidad y resiliencia ante el impacto de la pandemia.

Con estos hechos la ciencia geográfica, en el ámbito cubano, revaloriza su pertinencia social y su contribución a la solución de problemas complejos de la humanidad. Razones para trabajar por una educación geográfica escolarizada de calidad como salvaguarda de relevo y continuidad del relevo de hombres y mujeres dedicados al estudio y aplicación de esta ciencia.

Educación geográfica en el tránsito hacia una etapa pospandémica: retos y perspectivas

Durante el enfrentamiento a la pandemia de COVID-19 la biotecnología cubana se impuso con la creación de cinco candidatos vacunales, de los cuales tres devinieron en vacunas (*Abadala*, *Soberana 02* y *Soberana plus*) de probada eficacia y efectividad.

Este hecho ha permitido ejecutar una campaña de vacunación en la población cubana y, por ende, ir controlando la presencia de la enfermedad. En consecuencia los ministerios de Educación y de Educa Superior, en conjunto con el de Salud Pública, establecieron una campaña de vacunación en la población escolar desde el mes de septiembre de 2021. Con la intención de restablecer el proceso educativo escolarizado, a partir del mes de noviembre de 2021. Teniendo en cuenta esta prioridad se establecieron tres grupos de vacunación:

1. Grupo 1: Vacunación de los alumnos de 12^º, tercer año de la Educación Técnica y Profesional, tercero y cuarto años de la Formación Pedagógica, lo que permitirá que después de aplicada la tercera dosis de la vacuna *Abadala*, se reanude el curso, de manera presencial, el 4 de octubre.

2. Grupo 2: Vacunación de los alumnos en las edades pediátricas entre 12 y 18 años, se iniciará la vacunación. Estos con la vacuna *Soberana 02*. Se incluyen en este grupo los alumnos de Sexto grado.

3. Grupo 3: Vacunación de los alumnos de la educación primaria con *Soberana 02*.

Esto ha permitido reanudar el curso escolar 2020-2021, escalonadamente, desde el 4 de octubre de 2021. Logrando el 15 de noviembre el funcionamiento total del Sistema Nacional de Educación con los ajustes correspondientes por institución escolar, municipio y provincia. Por ejemplo, la provincia de Las Tunas, nueve municipios de Holguín, cinco de Cienfuegos, cuatro de Camagüey y Santiago de Cuba, es decir, las 373 escuelas primarias que vencieron el plan de estudio del curso 2020-2021, iniciarán el 2021-2022. Las actividades docentes televisivas de esta primera etapa servirán como actividades de sistematización.

Esta recuperación progresiva del Sistema Nacional de educación se constituye en una fase de tránsito para concluir la fase experimental del III Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo; así

como su generalización. En esta dirección, la educación geográfica escolarizada deberá superar viejas problemáticas; que aún se constituyen en retos y perspectivas.

El ordenamiento curricular vigente debe dejar atrás la inestabilidad que le caracterizó desde el año 2001 condicionada, esencialmente, por los cambios ocurridos en el modelo de formación docente de secundaria básica (Alvarez, Pérez y Recio, 2015). No olvidar, que la enseñanza de la Geografía recién salía en aquel momento de un proceso de perfeccionamiento, iniciado en el curso escolar 1998-1999. Los programas fueron validados durante dos cursos en 242 escuelas del país, lo que representó un 25,4% del total, con resultados satisfactorios en el aprendizaje de los alumnos. Estos resultados llevaron a su generalización en el curso escolar 2001-2002. Sin embargo, entre los años 2003 y 2017, se comenzaron a realizar modificaciones, que fueron rompiendo la lógica escalonada y ascendente del currículo geográfico hasta revelarse la situación actual. Esta inestabilidad curricular si bien tuvo en cuenta la situación socioeconómica del país, por otra, no exploró lo suficiente la situación epistemológica de la geografía. Tampoco fueron exploradas profundamente fuentes sociológicas y pedagógicas. ¡Cuánto pragmatismo predominó en ocasiones!

Por otra parte, influyeron en el currículo de algún modo las posiciones definitorias de asignaturas priorizadas (Matemática, Español e Historia) y no priorizadas (Geografía y muchas otras) que emanaron de circulares ministeriales en aquellas etapas. Pocas veces la pedagogía y la didáctica, en su historia, han compartido ese criterio de considerar asignaturas priorizadas y no priorizadas. Se considera mucho más importante trabajar para cumplir con las funciones que le corresponden a cada una de las asignaturas en la instrucción, en el desarrollo y en la educación de las diferentes generaciones.

La actualidad del contenido geográfico, como concepto relativo para la ciencia geográfica, es otra problemática que debe ser superada y tratarse de modo integral. No solo se logra actualidad agregando más contenidos a los libros de texto o centrando el problema en este. Es erróneo considerar que la actualidad la determina el libro de texto y su contenido. La determina la preparación del profesor de Geografía. Por el contrario habría que actualizar un libro de texto, cada tres minutos, tiempo estimado en

el que se genera un nuevo conocimiento en el mundo. Tendríamos que hacer gastos millonarios todos los años y, si se trata de un texto de Geografía Económica, tendríamos que hacer gastos millonarios todos los días. Actualicemos los libros de texto, porque se debe hacer; pero no olvidemos actualizar primero y siempre el saber y el saber hacer de nuestros docentes.

La repetición del contenido. Se considera por algunos funcionarios que hay muchos contenidos que son repetitivos. Es contradictorio este planteamiento que niega un viejo principio de la didáctica, el principio de la constante consolidación de los resultados, que rechaza el dogmatismo y la repetitividad, pero no niega la ejercitación ni el tránsito de lo reproductivo a lo creativo. Por ejemplo, en los programas de las asignaturas geográficas vigentes, es cierto que en 11º se estudian los mismos continentes y regiones, que se estudian en 8º. Lo que no es igual su tratamiento, dado que la edad y los intereses no son los mismos en cada grado. Lo contraproducente sería retornar a los planes de estudio geográfico de las décadas de 1970 y 1980, cuando se estudiaban los continentes y regiones de la Tierra por grados. En 6º se estudiaban *Las Américas* y, en los grados sucesivos, solo aspectos aislados para tratar componentes físico-geográficos o económico-geográficos. ¿Cuánto fraccionamiento? ¿Cuánto olvido?

La carencia de medios de enseñanza, en la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, no se debe seguir reduciendo a los mapas y los atlas. Efectivamente, los mapas son una importante fuente de obtención del contenido geográfico, pero no la única. No olvidemos que el medio de enseñanza más significativo para la enseñanza de la Geografía es el entorno: ¿Cuánto cuesta salir al patio de la escuela para observar los tipos de nubes? ¿Cuánto cuesta salir a los alrededores de la escuela para coleccionar muestras de rocas, clasificarlas y valorar su importancia para la economía? ¿Cuánto cuesta recopilar información de la prensa escrita? ¿Cuánto cuesta trabajar con los mapas digitales en el laboratorio de informática de la escuela? ¿Cuánto cuesta salir al río, a la montaña, a la fábrica, al museo,... cercanos? Bueno, costaría levantar la prohibición de las excursiones docentes; negadas aún en algunas instituciones escolares por exceso de control y falta de gestión escolar. Tal ha sido el daño que se expresa la excursión como una forma de organización nueva.

¡Cuidemos la relación teoría-práctica! ¡Hagamos votos por una Geografía de la cotidianidad del alumno!

En ese sentido de los medios de enseñanza. Destacar que la pandemia de COVID-19 ha exacerbado las brechas entre los que tienen y no tienen los recursos tecnológicos (computadora, tablet, teléfono móvil, etc.) o acceso a Internet. Todo ello para desarrollar un aprendizaje en condiciones de emergencia curricular.

El estudio del país natal debe seguir teniendo carácter transversal en la enseñanza de la Geografía; que ratifica la curiosidad del alumno por saber cómo se comporta el fenómeno o el hecho geográfico en su entorno local o nacional. La teoría y la práctica demuestran que ni mucho estudio del país natal (evitar nacionalismos) ni mucho estudio de lo foráneo (desarraigo indirecto de lo nacional), sino que, debemos estudiar en equilibrio los dos aspectos; apuntando a la consolidación de la identidad nacional y la identidad de un ciudadano global para un país y un mundo que visa hacia el desarrollo sostenible.

Se debe defender una Geografía escolar más integradora y menos fraccionada, más interdisciplinar y menos disciplinar, más cotidiana y menos alejada de la realidad, más cultural y menos vulgar. En fin, se necesita una Geografía diferente y ajustada a nuestro tiempo. Y esa Geografía solo la podremos construir entre todos; para lograr el cambio que todos deseamos con tanta urgencia. El nuevo diseño curricular de la Geografía en la escuela cubana, no deberá ignorar:

- Elegir lo más acabado de los principales aportes teóricos y metodológicos en la pluralidad existente de enfoques epistemológicos de la geografía, que permitan estimular la motivación del alumno y a desarrollar sus habilidades para la solución de problemas relacionados con el manejo y ordenación sostenible del espacio geográfico.

- Reconocer como problema teórico fundamental de la geografía el carácter dual de su objeto de estudio, dado por la complejidad en el análisis de la interacción sociedad-naturaleza, la geografía está representada por dos ramas esenciales: la geografía física y la geografía humana. Se pretende ignorar esto y, por ende, reducimos la Geografía escolar a uno de estos campos. Revítese la sobrecarga de contenidos físico-geográficos.

- Propugnar el carácter integrador de la geografía, dado por la amplitud de su objeto de estudio, la ciencia geográfica establece relaciones de cooperación interdisciplinaria con otras ciencias de las que toma la información necesaria para postular y perfeccionar sus teorías.

- Pensar y forjar concepciones orientadas a la solución de los problemas de la sociedad cubana; teniendo presente que los problemas educativos tienen una esencia compleja y su solución requiere de un tratamiento sistémico e integrador y en unidad de acción y cooperación entre todos los agentes educativos para lograr la transformación a la que se aspira.

- Promover la defensa, a más de medio siglo del triunfo revolucionario, de los logros de las políticas sociales aplicadas en Cuba en materia de salud, educación, seguridad y asistencia social, igualdad de géneros, empleo, alimentación, entre otros indicadores sociales.

- Desarrollar el ejercicio de la cooperación en el ámbito educacional, como antítesis a la competición y al individualismo, que se preconizan como patrones de eficiencia y autosuficiencia en el enfrentamiento a los problemas que se presentan en los procesos formación y en la vida en sociedad; hacer evidente que el accionar de la cooperación trasciende de lo económico y lo político, a la educación y viceversa, porque es un rasgo que caracteriza la evolución de la especie humana.

Esto exige de un trabajo mancomunado entre todos y cada uno de los actores involucrados. Es necesario superar cualitativa y cuantitativamente los planes curriculares anteriores, la sociedad y la educación así lo reclaman; pero no despreciemos lo positivo de esos planes anteriores. Habrá que pronunciarse por una calidad en la enseñanza de la Geografía, que coloque en el centro la formación integral del alumno y esta se vea reflejada en su actuar. En una sociedad que avanza hacia la prosperidad y la sostenibilidad que continuarán construyendo las nuevas generaciones de cubanos dignos, que aman y conocerán mejor la Geografía de su patria socialista, libre y soberana.

Referências

ALVAREZ, Pedro. (2016). Enseñar y aprender Geografía desde un enfoque cooperativo-transformativo. **Didácticas Específicas** (15), 126-139.

_____. (2019). Retos y perspectivas de la enseñanza de las Ciencias de la Tierra en Cuba. En U. O. Caribbean, **Geociencias en la educación primaria y secundaria** (Vol. I, págs. 61-76). Montevideo: Ediciones Unesco.

_____. Pérez, Celina Esther y Recio, Pedro Pablo (2015). La formación del profesor de Geografía en Cuba ante la pluralidad de enfoques epistemológicos de la ciencia geográfica: retos y perspectivas actuales. **En revista científico-metodológica Varona**, 61, pp.54-59.

CASTRO, Yudy (18 de Abril de 2020). Continuarán las teleclases, el curso escolar no podrá reanudarse el 20 de abril. **Granma**, pág. s/p. Recuperado el 13 de Noviembre de 2021, de <https://www.granma.cu/cuba-covid-19/2020-04-18/continuaran-las-teleclases-el-curso-es-colar-no-podra-reanudarse-el-20-de-abril-18-04-2020-00-04-09>

ICCP, Cuba. (2012). **Metodología para la elaboración de los libros de texto**. Material en soporte digital. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

ICCP, Cuba. (2013). **Diagnóstico de la asignatura Geografía en el currículo escolar cubano en la etapa revolucionaria**. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Subcomisión Nacional de Enseñanza de la Geografía.

MES, Cuba (2016). **Plan de Estudio e Carrera Licenciatura em Educación. Geografía**. La Habana: MES, Cuba.

MES, Cuba (2018). **Plan de Estudio e Carrera Licenciatura em Educación. Geografía**. La Habana: MES, Cuba.

MINED, Cuba. (1989). **Programa de Ciencias Naturales. Quinto grado**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

MINED, Cuba. (1990). **Programa de Ciencias Naturales. Sexto grado**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

MINED, Cuba. (2001, modificado). **Programa de Geografía. Décimo grado**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

MINED, Cuba. (2001, modificado). **Programa de Geografía. Octavo grado**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

MINED, Cuba. (2009). **Programa de Ciencias Naturales. Séptimo grado.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

MINED, Cuba. (2009). **Programa de Geografía. Noveno grado.** La Habana: Pueblo y Educación.

MINED, Cuba. (2009). **Programa de Geografía. Onceno grado.** La Habana: Pueblo y Educación.

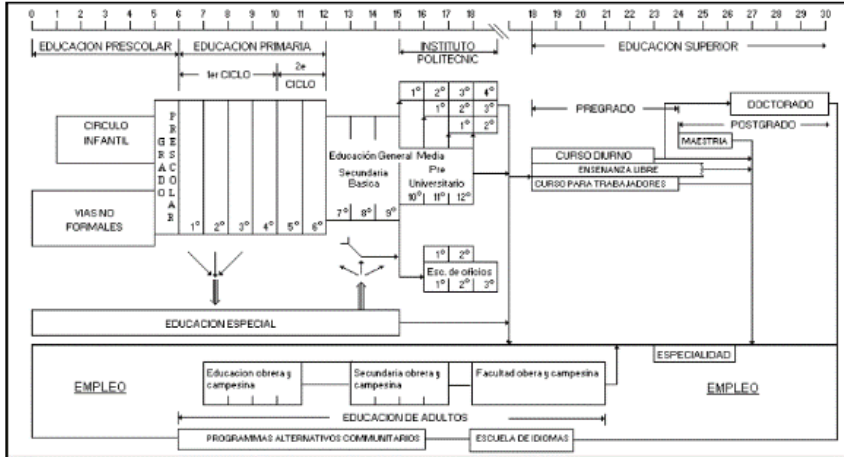
MINED, Cuba. (2014). **Reglamento para la aplicación del sistema de evaluación escolar. Resolución Ministerial, 238.** La Habana: Ministerio de Educación, República de Cuba.

MINED, Cuba. (2019). Reglamento de la responsabilidad de las entidades en la formación y desarrollo de la fuerza de trabajo calificada en el nivel medio. **Resolución Ministerial, 289.** La Habana: Ministerio de Educación, República de Cuba.

PERIÓDICO GRANMA (24 de marzo de 2020). Cuba informa 40 medidas para el enfrentamiento al nuevo coronavirus covid-19. **Granma**, pág. s/p. Recuperado el 13 de Noviembre de 2021, de <https://www.granma.cu/cuba-covid-19/2020-03-24/el-primer-secretario-del-pcc-y-el-presidente-activaron-los-consejos-de-defensa-en-el-pais-24-03-2020-01-03-10>

RODRÍGUEZ, Lissy. (18 de Junio de 2017). Nueve preguntas sobre el perfeccionamiento de la educación cubana. **Granma**, pág. s/p. Recuperado el 13 de Noviembre de 2021, de <https://www.granma.cu/cuba/2017-06-15/nueve-preguntas-sobre-el-perfeccionamiento-de-la-educacion-cubana-08-06-2017-22-06-18>

Anexo 1 – Organigrama del Sistema Nacional de Educación de la República de Cuba



LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN MÉXICO: CONTEXTO DE PANDEMIA

Jairo Alberto Romero Huerta
Reinalda Soriano Peña

Introducción

El contexto de la pandemia ha trastocado la cotidianeidad de los sujetos educativos en sus diferentes contextos. En México, como en otros países del mundo, la contingencia sanitaria del Covid-19 movilizó la dinámica de la población. El confinamiento limitó el contacto social, cerrando espacios, tanto educativos como laborales. Particularmente, el aislamiento social provocó que las autoridades educativas a través de sus instituciones plantearan modos de actuar frente a la emergencia sanitaria.

El día 16 de marzo del año 2020, en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020), la secretaría de educación pública, a través del acuerdo con el número 02/03/20, comunica que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normales, así como escuelas de nivel medio superior y superior durante el periodo del 23 de marzo al 17 de abril.

En este primer comunicado se recupera la Ley General de Educación (LGE) publicada en el DOF de septiembre de 2019, donde la Secretaría de Educación Pública tiene la facultad de regular, coordinar y conducir la política educativa del país. Sin embargo, la emergencia sanitaria obligó a las autoridades educativas a extender el plazo de suspensión del 23 al 30 de abril de 2020, y posteriormente, concluir el ciclo escolar en la modalidad a distancia (9 de julio 2020). De acuerdo con las principales cifras del Sistema Educativo Nacional (SEN), 36.51 millones de estudiantes y 2.07 millones de docentes dejaron de impartir clases de manera presencial en 262.805 mil escuelas.

Uno de los datos principales del SEN refiere que el 85.5 % de matrícula estudiantil en México se encuentra en el sector público y

el 14.5% en sector privado. Mientras que el porcentaje distribuido por nivel educativo: 69.2% representa la educación básica (3 a 15 años de edad), el 14.1% a la educación media superior (15 a 18 años de edad), el 11.1% (más de 18 años) educación superior y 5.6% capacitación para el trabajo.

En este contexto, la enseñanza de la geografía en el nivel básico presenta diversos puntos de anudación con relación a las políticas educativas implementadas durante la pandemia. Desde nuestro punto de vista, hemos identificado tres momentos relevantes en términos de acontecimientos; el desplazamiento de la enseñanza de la Geografía hacia el interior de los hogares, la enseñanza de la Geografía por medio de la educación a distancia con el uso de tecnologías; y el retorno a la enseñanza de la Geografía de manera presencial.

El objetivo de esta investigación es dar cuenta de las políticas educativas implementadas en el contexto de pandemia en México desde los discursos de los docentes que enseñan Geografía a nivel básico. Nos interesa interpretar ¿Cómo viven las políticas educativas los docentes que enseñan Geografía en México en el contexto de pandemia?

Es un trabajo de carácter cualitativo-interpretativo, donde se rescatan los sentidos y significados de los docentes con enfoque un socio histórico, contextual y situado. La perspectiva teórica que retomamos radica en el posicionamiento del Análisis Político de discurso desarrollado por Laclau y Mouffe, (1987) y en específico, con la postura de lo educativo por parte de Buenfil (2011). El escrito está organizado de la siguiente manera: 1) Introducción 2) Perspectiva teórica-metodológica de la investigación; 3) las políticas educativas y los discursos de los docentes; 4) Reflexiones finales.

Perspectiva teórica-metodológica

Uno de los elementos que emplazamos en esta investigación para examinar las políticas educativas en la enseñanza de la Geografía en México desde las voces de los docentes, es la perspectiva teórica metodológica del Análisis Político de Discurso (APD) desarrollada por Laclau y Mouffe (1987), y en específico en el campo de la educación, Buenfil (2011). Aquí lo que se busca es una forma analítica para investigar a los sujetos educativos en los márgenes del ámbito escolar, dentro y fuera de ellos. Por lo que, el APD nos posibilita considerar lo educativo desde las prácticas que

realizan los sujetos sociales. Por tanto, los docentes de geografía, no están al margen de las relaciones políticas, administrativas y didácticas en el contexto de la pandemia.

Otro elemento que recuperamos para el análisis es la noción discurso. La noción de discurso entendido como configuración significativa, que involucra acciones lingüísticas y extralingüísticas, que es constitutiva en lo social y cuyo carácter es referencial, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible a ser trastocado por una exterioridad constitutiva (Buenfil, 2011, p. 10).

Este tipo de posicionamiento no se ubica en la estructura del lenguaje, es decir, tiene un carácter abierto y social de los discursos. De tal manera que permita ubicar la posición del sujeto, con carácter relacional y diferencial, construyendo sentidos y significados a través de sus prácticas. En ese sentido, a través del discurso permite analizar la posición del sujeto, mediante un carácter relacional y diferencial capaz de construir significados.

Por último, la noción de política y políticas son dos elementos principales que acudimos para problematizar este campo de discusión. De acuerdo con Treviño (2015) siguiendo a Laclau y Mouffe (1987), la política es el campo o arena de lucha donde la relación de estructuras y procesos operan por agendas normativas, es también el marco de pluralidad de intereses. Mientras que las políticas son las acciones, formas y prácticas de gobierno que comprenden alcances definidos con el fin de establecer un orden.

La lógica de esta diferencia apunta a significar las políticas educativas como el punto de encuentro de intereses normativos reguladores por parte de la autoridad educativa que busca gestionar y organizar modos de actuar en los procesos educativos. Señalamos estos referentes ya que nos permite analizar desde este lugar los significados de los docentes con relación a las políticas educativas implementadas durante la pandemia.

Para ello, se recuperan las opiniones de cinco profesores que enseñan Geografía: tres de educación básica, uno en educación media superior y un profesor de nivel superior. Las preguntas que respondieron fueron las siguientes: ¿Cómo vivió la pandemia enseñando Geografía? ¿Cuáles fueron las dificultades que enfrentó en relación a las políticas educativas implementadas en pandemia? ¿Cómo ha sido el regreso a clases de manera presencial? Posteriormente, obtuvimos el referente empírico transcribiendo cada una de sus

respuestas; delimitamos, organizamos y sistematizamos la información; y finalmente, se realizó la fase analítica.

Las políticas educativas implementadas en México durante el contexto de Pandemia y los discursos de los docentes de Geografía

Las políticas educativas en México del siglo XXI no se pueden explicar y comprender sin mencionar la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. Este antecedente permitió el inicio de una estructura educativa nacional capaz de ampliar la escolaridad obligatoria, fomentar una serie de reformas y fomentar un horizonte de posibilidades educativas desde el Estado Mexicano. Algunos de los ideales emanados de la revolución mexicana trataron de plasmarse con la aparición de la SEP e instituciones gubernamentales en un contexto nacional de estabilidad política.

En la actualidad la emergencia sanitaria movilizó una serie de mecanismos y articulaciones contingentes, tratando de garantizar la continuidad de un Sistema Educativo Nacional (SEN). Las políticas educativas aluden a una representación y participación del Estado con objetivos precisos, elaborando estrategias de actuación inmediata con base en los referentes internacionales y nacionales. También, se pone de manifiesto la capacidad política, en cuestión de organización, lo curricular, la infraestructura, la gestión educativa, el uso e integración de tecnologías, así como la relación de los actores educativos involucrados; docentes, estudiantes y padres de familia.

De acuerdo con la Ley General de Educación (LGE) publicada en el DOF de septiembre de 2019, como se ha señalado con anterioridad, tiene la facultad de regular, coordinar y conducir la política educativa del país. Además, señala la corresponsabilidad de las madres y padres de familia o tutores como partícipes en el desempeño y proceso de aprendizaje en los estudiantes, apoyando su desarrollo.

Las políticas de educativas implementadas son las siguientes:

- *Aprende en Casa* modalidad televisiva (escuela tv).
- Programa *Aprende en Casa* en modalidad plataforma virtual (gubernamental).
- Uso de plataformas educativas virtuales no gubernamentales.
- Enseñanza modalidad híbrida.

El programa *Aprende en casa* en televisión, es un tipo modalidad a distancia que se implementó el 20 de marzo del 2020 en trasmisión

abierta, el cual tiene como objetivo llevar a los hogares del país, contenidos educativos mediante una programación desde el nivel básico hasta el nivel medio superior. Los esfuerzos por parte del gobierno con el Sistema Público de Radiodifusión (pertenece al gobierno) y los grupos de televisoras privadas, realizaron un convenio de colaboración para transmitir en canales abiertos, horarios matutinos y vespertinos programas correspondientes a las asignaturas de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato (SEP, 2020b). Esta modalidad a distancia no es nueva, tiene su origen en el modelo educativo creado en 1968 nombrado escuelas telesecundarias¹.

El programa *Aprende en casa* modalidad plataforma virtual, es un portal gubernamental con el objetivo de brindar apoyo a estudiantes, profesores y padres de familia en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. La plataforma pone énfasis en actividades dirigidas a los estudiantes vinculando videos, imágenes distribuidas en clases. Cabe señalar, que cada una de las actividades, está acompañada por un diseño instruccional de forma concisa, otra intención es reforzar el conocimiento específico de las asignaturas. Otro componente que se observa en el portal, es la capacitación docente (videos, libros digitales), y los materiales informativos (videos y documentos informativos).

El uso de plataformas educativas virtuales no gubernamentales, son aquellas utilizadas por demanda o tendencia institucional, incluso por afinidad y uso instrumental docente. La posibilidad de integrar plataformas integrales de almacenamiento y distribución de contenidos e interacción tales como; Classroom, Microsoft Teams, Google Meet, Zoom, incluso Whatsapp entre otras, depende de los acuerdos institucionales en los centros de trabajo.

La enseñanza en modalidad híbrida es una de las políticas educativas recientemente implementadas por el gobierno frente a la necesidad del regreso a clases presencial. De acuerdo con el Boletín número 196 emitido por la secretaría de educación pública, menciona que convivirán en el futuro, modelo de educación presencial y a distancia (SEP, 2020d). En la reunión ordinaria virtual del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), la secretaría de educación pública enfatiza la necesidad de cambios y

¹ Para más información visitar la siguiente página <https://telesecundaria.sep.gob.mx/>

adaptación educativa, independientemente del enfoque pedagógico, se reconoce que el magisterio nacional es insustituible.

Es evidente que los docentes, durante esta pandemia han tratado de articular espacios de apoyo en diferentes lugares, tanto virtuales, presenciales, híbridos, así como con la participación de padres, madres y tutores. Hoy en día, el regreso a clases en todos los niveles educativos es una demanda educativa, el mes de octubre, esto es año 2021, los docentes de educación básica fueron los primeros en regresar a las aulas, mientras que los demás continuaron en modalidad híbrida o a distancia.

El desplazamiento de la enseñanza de la Geografía hacia el interior de los hogares

Las significaciones que construyen los docentes son diversas, pero ante todo se expresan compromisos con los estudiantes, además de llevar a cabo las adecuaciones necesarias para desarrollar su tarea docente en casa y ajustes en su planeación para atender a sus estudiantes y de cómo se ajustaron a las condiciones y precariedades económicas, tecnológicas, etc., de sus estudiantes. En los siguientes discursos, hay una emergencia del sujeto, al tomar decisiones.

Fue una experiencia desgastante, confuso no sabíamos cuando íbamos a regresar. Definitivamente mis alumnos y yo estábamos descontrolados. Tuvimos que adaptar nuestros espacios en casa, comprar un pizarrón, un escritorio como si estuviéramos en un salón de clases, y después grabarnos o transmitir en vivo. Adaptamos nuestras planeaciones para que los niños que no se conectaban pudieran estar trabajando en casa. Algunos alumnos no tenían la posibilidad económica para tener un dispositivo en casa, en caso que tuvieran, compartían el dispositivo con dos o tres hermanos. Entonces se emplearon llamadas telefónicas para no abandonar a estos alumnos (M28E4²).

Comencé a enseñar a través de videos, pero, también enviaba material por Whatsapp para que imprimieran y realizaran actividades, como ubicar lugares, junto con el libro de texto... definitivamente fue muy complicado enseñar en inicio de la pandemia, ya que no todos los niños entraban a clase (M45E18).

² Para identificar cada referente empírico utilizamos una nomenclatura, ejemplo: M=Mujer, 28= Años, E= Experiencia laboral, 4= 4 años.

Enseñar Geografía en los inicios de la pandemia, fue muy difícil por el contexto, los alumnos no contaban con los recursos suficientes para conectarse a clase los 50 minutos que se dan en secundaria. El poco acceso virtual de los alumnos dificultó la enseñanza de la geografía, entonces opté por enviar actividades a través del correo electrónico (H36E12).

Fue complicado acostumbrarme a trabajar en línea cuando nunca lo había hecho, en cuestión de organización, no teníamos como comunicarnos con los muchachos, no tuvimos contacto, casi un semana después del confinamiento, llegaron los correos. Definitivamente, mis alumnos y yo estábamos descontrolados. (M45E18).

No dimensioné el potencial de las herramientas tecnológicas hasta que comencé dar clases en pandemia, primero pienso en una herramienta de comunicación, alguna plataforma, google Meet, google Drive etc. Pero no sabes que puede funcionar hasta cuando llegas a tu práctica docente. Siento que cometía un error con las actividades sincrónicas o asincrónicas que hacíamos en clase, enseñaba como si estuviéramos presencial y no alcanzaba el tiempo (H41E5).

También cabe destacar que emerge lo afectivo y las emociones para la toma de decisiones: “Fue una experiencia desgastante, confuso”. “Definitivamente, mis alumnos y yo estábamos descontrolados”. Cabe reconocer cómo ante una política educativa, los sujetos pueden significarla, acatarla, resignificarla o incluso rechazarla, en donde también está presente lo afectivo y las emociones. Se puede considerar que en recepción de las políticas educativas, no todo es racional.

La enseñanza de la Geografía por medio de la educación a distancia con el uso de tecnologías

Yo no pude trabajar el programa aprende en casa, por muchos factores...Muchos de los padres se quedaron sin trabajo, tenían que salir a buscar y encontrar un empleo, los niños se quedaban solos, nada me garantizaba que vieran los programas en casa, ni mucho menos que entraran a la plataforma. Pero, utilicé las plataformas Classroom, Google meet y el correo electrónico para trabajar a distancia. En lo personal no me fue difícil. Trabajé con algunos alumnos en la plataforma con videos y mapas interactivos (M28E4).

El programa aprende en casa en televisión no lo utilicé ya que la programación era muy rápida, también, no había una recuperación de conocimientos previos suficientes. Utilicé recursos

como videos imágenes, muchos materiales para imprimir, incluso les mandaba actividades con una secuencia didáctica (M45E18).

Enseñar Geografía en los inicios de la pandemia, fue muy difícil por el contexto, los alumnos no contaban con los recursos suficientes para conectarse a clase los 50 minutos que se dan en secundaria. El poco acceso virtual de los alumnos dificultó la enseñanza de la geografía, entonces opté por enviar actividades a casa a través del correo electrónico (H36E12).

En un principio, aprende en cada y escuela tv se convirtieron en un apoyo fundamental, de hecho el alumno solo tenía ese recurso y su libro de texto. Desgraciadamente, la apatía, los distractores, hizo que los alumnos perdieran el interés. Los padres de familia y ellos exigían que les explicara lo que dicen en la televisión. Los horarios de programación de la clase de geografía a veces no coincidían con las actividades de su casa. Por eso trabajé en plataforma como Meet, Nearpod, Flipgrid Youtube, y Whatsapp para tener comunicación con los papás (H36E12).

Yo no utilicé las plataformas del gobierno, opté por dar mis clases con tiempos más cortos y efectivos. Afortunadamente la pandemia me dio la oportunidad de innovar en el diseño de mis clases de geografía y hacerlas más activas, entretenidas y participativas. Utilicé videos, tutoriales, mapas, google earth, en general muchos mapas digitales para explicar problemáticas espaciales (M45E18).

Tuve la fortuna de trabajar con un grupo pequeño. En el contexto tan delicado de incertidumbre que vivimos, familiar, personal y social, pues como docentes debimos tener esa sensibilidad sin descuidar la práctica docente. A mi gusta trabajar en Classroom y Google Meet, porque utilizo las UMAS, unidades mínima de aprendizaje, pero efectivas, con eso llegué a plantear el curso de Geografía a distancia (H41E5).

El retorno a la enseñanza de la Geografía de manera presencial

Lo afectivo y las emociones emergen en los discursos de los docentes durante el proceso del retorno a clases de manera presencial. Así como sus preocupaciones por los avances o no en los aprendizajes de los contenidos que los estudiantes construyeron o no durante el confinamiento. Lo que implicó una evaluación y recuento de los

distintos procesos y de la política educativa implementada, de sus aportes o de sus limitaciones, de su acatamiento o su cuestionamiento. Aquí también se reconoce el papel importante que tienen los padres de familia de los estudiantes de educación básica. A continuación se presentan algunos de estos discursos.

Bastante caótico, fue como si comenzara de nuevo las clases, porque los niños llegaron muy mal en cuanto a conocimientos. Pero, también fue muy bonito vernos, extrañábamos las clases, el ruido en el salón en el patio, obviamente con las medidas sanitarias. Si era necesario regresar a clases (M28E4).

El regreso a clases fue muy diferente ya que se notó el desfase de conocimientos, de aquellos alumnos que sus papás o tutores los atendieron en casa y los que no. Prácticamente, cuando estuvimos a distancia, nosotros como profesores de primaria, dábamos clases a los padres de familia, no había otra forma para comunicarnos con nuestros alumnos. Ahora es más fácil trabajar en el salón de clases (M45E18).

Aquí el regreso a clases fue paulatino, si bien las autoridades fomentaron el modelo híbrido, presencial y a distancia, la verdad no todos lo llevamos a cabo. De hecho, en los primeros días de regreso presencial que no fue obligatorio, si invitamos y motivamos a los alumnos y papás para estar en el salón. Algunos de ellos, desde hace tiempo querían regresar, pero así fue mi regreso a las aulas (H36E12).

Nosotros los profesores de preparatoria utilizamos el modelo híbrido por los alumnos que no pueden asistir presencial, pero sinceramente, cada uno de nosotros tenemos nuestra forma de enseñar, nos adaptamos a la circunstancias, me atrevería a decir que nuestras estrategias docentes nos ayudan, sin necesidad de utilizar el modelo híbrido (M45E18).

Así, de acuerdo con los discursos de los docentes, la enseñanza de la geografía en los diferentes niveles educativos, muestra un panorama interesante de problematización en el contexto de la pandemia, se puede considerar un campo de análisis con miradas geográficas y pedagógicas, que den cuenta de la relevancia de las políticas educativas en México.

Reflexiones finales

La contingencia sanitaria, si bien no ha sido única a lo largo de la historia de la humanidad, ha sido un acontecimiento que ha

incidido en la modificación de las prácticas educativas. Ha sido una oportunidad para reinventarnos como educadores para construir otras prácticas de enseñanza, aprendizaje, evaluación y ante todo como personas, en donde hemos modificado también nuestras relaciones con las otras y con los otros.

Los docentes reconocen la interrupción abrupta de lo cotidiano, de cómo se venía trabajando en las diferentes instituciones educativas en relación a la enseñanza de la Geografía. Ante esta experiencia de confinamiento difícilmente volveremos a ser los mismos y en términos educativos tampoco, ya que las tecnologías si bien ya tenían presencia en nuestras vidas y en nuestras prácticas, hubo un despliegue decisivo de las mismas para apoyar en nuestros procesos docentes.

Los docentes expresan en sus discursos cómo se apropiaron de las tecnologías para llevar a cabo la comunicación con sus estudiantes y cómo incluso, se hizo patente ese compromiso en su tarea de educar en relación con la Geografía, su preocupación por entablar comunicación y construir un vínculos pedagógicos con sus estudiantes. Hubo un compromiso social que se ha estado tejiendo, aún en condiciones adversas, en donde ningún docente se dio por vencido y que va más allá de la enseñanza de contenidos en la disciplina al conocer las condiciones socioeconómicas y de vida de sus estudiantes, ya que se hizo patente la desigualdad social, económica y de carencias en recursos tecnológicos, entre otros.

Aquí damos cuenta de las experiencias construidas durante la pandemia de COVID 19, que constituye parte de la historia educativa que se vive en nuestro país. Nos interesa destacar las decisiones que tomaron los docentes durante el confinamiento pero también durante el retorno a clases. Es una evaluación de lo desarrollado por los propios docentes para construir nuevas decisiones, en donde asumen la responsabilidad de las mismas. Son momentos de la emergencia del sujeto, la toma de decisiones y hacerse cargo de las mismas, aun en contextos de emergencia.

Los docentes hacen referencia al espacio y el tiempo escolar marcados por la política educativa de la SEP, sus problemáticas didácticas y como hicieron uso de herramientas y recursos digitales, cómo las asumieron, ajustaron, resignificaron y cuestionaron. También se reconoce el papel importante que han tenido las familias durante el confinamiento y después de éste, no sólo como proveedores, sino

también como apoyo en los procesos educativos. Son los actores que pocas veces son considerados en las políticas educativas.

En ese sentido, el contexto contingente que viven los docentes de geografía en México, implica resignificar sus procesos de enseñanza con base en los recursos y actividades realizadas con los estudiantes, incluso más allá del orden de lo simbólico emanado de las políticas educativas implementadas en pandemia. Cabe señalar que la noción de lo simbólico es un elemento de carácter discursivo, tiene una estrecha relación entre los significantes que los constituyen. Las políticas educativas están cargadas de conceptualizaciones, términos, en el orden de lo simbólico, situado en el terreno del ser y deber ser, se encuentran mediadas por el lenguaje a través de instituciones constituidas por redes simbólicas.

La interrogante que ahora nos planteamos es de lo construido durante el confinamiento, qué se puede recuperar ahora con el retorno a la educación presencial o con modalidad híbrida. De cómo nos construimos como docentes y como educadores, ¿qué queremos mantener o cambiar? Es preguntarnos por el antes y el después de este acontecimiento que aún estamos viviendo, ¿las propuestas de enseñanza de la Geografía seguirán siendo las mismas de antes del confinamiento? O bien, recuperaremos esos aprendizajes construidos y pensar qué podemos cambiar. Lo que sí queda claro, ya no somos los mismos.

Referencias

BUENFIL, Rosa Nidia. **Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social.** Consideraciones metodológicas en investigación social. U.S.A Académica española, 2011.

TREVIÑO, Ernesto. Políticas del conocimiento y las transformaciones de la educación superior contemporánea: exploraciones desde las lógicas de la equivalencia y la diferencia. En Soriano Reinalda., Ávalos María Dolores (coords.). **Análisis Político de Discurso.** Dispositivos intelectuales en la investigación social, México, Plaza y Valdés, 2009 p. 181-195.

LACLAU, Ernesto, y MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.** Madrid, Siglo XXI, 1987.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **Acuerdo número 02/03/20** por el que se suspenden las clases en las escuelas de Educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de Maestros de educación básica del sistema educativo nacional, así como aquéllas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. México: Gobierno de México. 2020. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Reporte de indicadores educativos**. Indicadores y pronósticos educativos. México, 2020a Recuperado en: http://www.snie.sep.gob.mx/indicado-res_pronosticos.html

_____. **Programa Aprende en Casa diseñado y evaluado por maestros especialistas en educación básica**: SEP. México, 2020b. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-113-programa-aprende-en-casa-disenado-y-evaluado-por-maestros-especialistas-en-educacion-basica-sep?idiom=es>.

_____. **Programa @prende 2.0 Programa de inclusión digital 2016-2017**. México: SEP 2016c. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO_PROGRAMA_PRENDE_2.0.pdf.

_____. **Boletín n. 75**: Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID-19. Gobierno de México Blog. México, 2020c. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-75-transmitiran-sistemas-publicos-de-comunicacion-contenidos-educativos-durante-el-receso-escolar-preventivo-por-covid-19?idiom=es>.

_____. **Boletín n. 196 Convivirán, en el futuro, modelo de educación presencial y a distancia**: Esteban Moctezuma Barragán. Gobierno de México Blog. México, 2020d Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-196-conviviran-en-el-futuro-modelo-de-educacion-presencial-y-a-distancia-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>.

ORGANIZADORAS

Adriana Maria Andreis

Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS/ Chapecó/SC, na Licenciatura em Geografia, PPGGeo/ Mestrado em Geografia e PPGE/Mestrado em Educação. Doutora em Educação nas Ciências: concentração Geografia pela UNIJUI/RS com doutorado sanduíche pela Universidad Autónoma de Madrid - UAM, Espanha. Mestre em Educação nas Ciências - com área de concentração em Geografia pela UNIJUI - Ijuí/RS. Graduada em Geografia pela URI Santo Ângelo/RS e especialista em Ensino da Geografia pela UNIFRA Santa Maria/RS. Atuação durante mais de vinte anos como professora na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). A pesquisa, extensão e ensino se relacionam com noções implicadas nos processos de ensinar e aprender, com destaque à perspectiva da educação geográfica, sustentada em conceitos e categorias espaço-temporais (cotidiano, lugar, paisagem, região, território/fronteiras). Envolvem-se estudos no campo da política curricular, abrangendo temas relacionados com a potência do cotidiano na perspectiva da educação integral, e em diálogo com o Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE - UFFS/SC) liderado e a participação no grupo de pesquisa Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais (UNIJUI/RS). Contato: adriana.andreis7@gmail.com.

Carina Copatti

Professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-doutorado em Políticas Educacionais (UFFS, 2022). Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ (2019). Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo-UPF (2014) e Graduada em Geografia pela Universidade de Passo Fundo- UPF (2010). Foi avaliadora no Programa Nacional do Livro Didático nas seguintes edições: PNLD 2017; PNLEM 2018; PNLD 2019; PNLD 2020; PNLD 2021 – objeto 1 e objeto 2. Foi coordenadora adjunta na avaliação dos livros didáticos – PNLD 2019, versão de adequação

à BNCC. Concentra suas pesquisas na área de Ensino de Geografia e Educação, principalmente nos seguintes temas: Políticas educacionais, livro didático, diversidades, educação geográfica e pensamento geográfico de professor. É integrante do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE – UFFS/SC), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF), do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (GECEF) e Vice-líder do Grupo de Investigadores Iberoamericanos em Educação Geográfica (IIEG). Contato: carina.copatti@gmail.com

AUTORAS E AUTORES

Ademar Graeff

Graduado em Geografia – Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Graduado em História - Licenciatura pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Especialista em Tecnologias para Educação Profissional pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Especialista em Educação e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: ademar.graeff@outlook.com

Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso

Pós-Doutora e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ; Realizou Estágio de Doutorado Sanduíche na Università di Bologna (Itália) com Bolsa Capes; Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ; Especialista no Ensino de Geografia e da História - Saberes e Fazeres na Contemporaneidade pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Graduada em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ e em Pedagogia pela UNINTER. Atua como pesquisadora no Instituto de Formação e Pesquisa JBarcaro. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais - EMGEOCS. Contato: claudia@institutobarcaro.com.br

Eduardo Cesar da Costa

Acadêmico do curso de graduação em Geografia - Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, na qual é Membro do Grupo de Pesquisa Espaço Tempo e Educação (GPETE); Membro do Grupo de Estudos Lugar (UFFS), e Bolsista do Programa Residência Pedagógica. Contato: eduardocesarcontato@gmail.com

Eliane T. Thiago Popp

Professora de Educação Básica - rede estadual e municipal de Santa Catarina. Mestranda em Geografia (PPGGeo) na Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS – *Campus* de Chapecó/SC. Membro do Grupo de Pesquisa Espaço Tempo e Educação (GPETE) e do Grupo de Estudos Lugar, Cotidiano, Espaço-Tempo Glocal e Educação Cidadã, da UFFS/SC. Contato: elianethiago06@yahoo.com.br

Elisabete Dal Piva

Graduação em História – UNOESC; Especialização em Metodologia de Ensino – Faculdades São Luís; Especialização em Educação e Segurança Humana – UNO Chapecó; Mestrado em Educação – UFFS; Doutorado em Educação – URI. Professora da rede estadual (SC) e da rede municipal (Chapecó). Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação – GPETE (UFFS). Grupo de Estudos – LUGAR (UFFS). Grupo de Pesquisa em Educação: Políticas Públicas e Gestão (URI). Contato: eliza.dph@gmail.com

Fabiana Calçada de Lamare Leite

Graduada em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Turismo e Hotelaria pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Professora no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Florianópolis-Continente. Contato: fabianac@ifsc.edu.br.

Fernando Rossetto Gallego Campos

Graduado em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Graduado em Comunicação Social – Jornalismo. Mestre e Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó (SC) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFFS. Contato: fernando.campos@ifsc.edu.br

Gerson Junior Naibo

Graduado em Geografia – Licenciatura. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: gersonjrnaibo@outlook.com.

Greti Aparecida Pavani

Professora da rede estadual de Santa Catarina. Graduação em Geografia. Especialista em Educação e Agroecologia- UFSC. Mestra em Educação – UFFS. Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação – GPETE (UFFS). Grupo de Estudos – LUGAR (UFFS). Contato: gretipavani-geografia@hotmail.com

Jairo Romero Huerta

Candidato a Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente, profesor de la Maestría en docencia para la educación Media Superior con especialidad en Geografía, UNAM. Profesor titular en la Universidad Autónoma del Estado de México y profesor en la Escuela Normal Superior de México. Contato: jairo_owen@hotmail.com

Jaqueline Ana Foschera

Graduada em Pedagogia - Licenciatura pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Graduada em Enfermagem - Bacharelado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Especialista em Tecnologias para a Educação Profissional pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Contato: jaquefoschera@gmail.com

Marlene Tirlei Koldehoff Lauermann

Mestranda do Programa Pós-graduação em Educação da (UFFS). Graduada nas áreas: Bacharelado em Direito e Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduada em Psicopedagogia- Clínica e Institucional. Saúde Mental e Dependência Química. Servidora Pública Federal, no cargo de Técnico Administrativa em Educação, na função de Assistente de Alunos, no Instituto Federal Catarinense- Campus Concórdia-SC. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE - UFFS/SC). Contato: marlene.koldehoff@gmail.com

Pedro Alvarez Cruz

Doctor en Ciencias Pedagógicas (2014). Máster en Didáctica de las Ciencias Naturales (2008). Licenciado en Educación en la Especialidad de Geografía (2004). Profesor Titular. Facultad de Geografía, Universidad de La Habana. Contato: pedro.avarez@geo.uh.cu / pealcruz@gmail.com

Reinalda Soriano Peña

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora de tiempo completo Tecnológico Nacional de México campus Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica de la Secretaría de Educación Pública. Miembro del

Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Contato: reynaspea@yahoo.com.mx.

Roberta Schmith

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul-campus Erechim/RS (2021). Pós-graduanda em Educação Infantil (Unifacvest). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó/SC na linha de políticas educacionais. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrante do Grupo de Estudos LUGAR e do Grupo de Pesquisa GPETE. Contato: robertaschmith@gmail.com

Sabhrina Lya Pezenatto Piazza Frigeri

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia na UFFS – Chapecó-SC –, na área de concentração: Natureza, sociedade e espaço geográfico, na linha de pesquisa Produção do espaço urbano-regional. Título do projeto: As fontes pedagógicas do lugar e o cotidiano: um estudo em diálogo com o Documento de currículo regional da Amosc (Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina). Orientação professora doutora Adriana Maria Andreis. Participante do grupo de pesquisa: Espaço, tempo e educação em pesquisa. Possui Pós-Graduação Lato Sensu em Educação, Diversidade e Cidadania e Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2001). Contato: ninafrigeri@gmail.com

Sergio Claudino

Licenciatura em Geografia pela Universidade de Lisboa (1981), mestre em Geografia Humana e Planeamento Regional e Local pela Universidade de Lisboa (1992), doutor em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa (2002). Professor Auxiliar com nomeação por tempo indeterminado do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-UL) e Investigador Principal do Centro de Estudos Geográficos-IGOT-UL. Coordenador do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade de Lisboa. Coordenador do Centro de Formação de Professores do IGOT-UL. Membro da Direção do GEOFORO-Foro Iberoamericano de Educação, Geografia e Sociedade. Coordenador nacional e internacional do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Colaborador do Centro de Estudos e Intervenção em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, colaborador estrangeiro de Grupo de Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas/RETLEE, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná; membro do Grupo de Pesquisa em Ensino e

Metodologia em Geografia e Ciências Sociais da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUI; membro estrangeiro do grupo de pesquisa Cidade e Meio Ambiente/CNPq, Universidade Federal do Tocantins; colaborador estrangeiro no grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de geografia, geografia, educação geográfica, ensino experimental de Geografia, formação de professores e manuais escolares. Contato: sergio@campus.ul.pt

Com a letra fria, é difícil explicar
As lutas da alma. Não possui o homem som
Bastante fortes para expressar a
Ânsia de felicidade. Sinto a paixão
Exaltada, porém palavras
Não encontro, e nesse instante ligeiro
Estou a sacrificar-me para, de algum modo,
Derramar, mesmo sua sombra em outro peito.

As palavras de Lermontov (apud VIGOTSKI, 2012, p. 49), tecem dispositivos que permitem pensar acerca das relações entre as políticas educacionais e a realidade espacial geográfica dos sujeitos e dos lugares, em contextos coetâneos da educação, nesta obra contemplados.

VIGOTSKI, L. S. La imaginación y la arte en la infancia.
Madrid: Akal, 2012.

