UM LUGAR PARA A GEOGRAFIA: CONTRA AS BASES NACIONAIS COMUNS CURRICULARES DO ENSINO E DA (DE)FORMAÇÃO DOCENTE

A PLACE FOR GEOGRAPHY: AGAINST THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASES FOR TEACHING AND TEACHER (DE)TRAINING

UN LUGAR PARA LA GEOGRAFÍA: CONTRA LAS BASES CURRICULARES NACIONALES COMUNES PARA LA ENSEÑANZA Y LA (DE)FORMACIÓN DEL PROFESORADO

José Erimar dos Santos

ersidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

E-mail: jose.erimar@ufersa.edu.br

Resumo:
O trabalho apresenta um panorama geral acerca da relevância da Geografia em contraponto ao contexto da ameaça das reformas educacionais dos últimos anos, que coloca em evidência normas de desmontes e ataques a esta ciência e disciplina escolar. O objetivo é despertar para a necessidade do pensamento crítico, radical e contextualizante acerca das mudanças educacionais em curso no país, que ressuscitaram décadas de retrocessos educacionais nestes últimos poucos anos. Envolve como base teórica contribuições de Milton Santos, Lana Cavalcanti, Paulo Cesar da C. Gomes, dentre outros, fornecendo o referencial teórico da leitura e compreensão da necessidade do pensamento geográfico e da crítica às bases do ensino e da (de)formação docente em voga no país com suas implicações destrutivas no campo da Geografia. Dentre os resultados, constata que, revestidas de terminologias inovadoras, tais reformas educacionais se configuram em antigas pretensões político-econômicas, em cuja gênese está o descentramento e a desconstrução de uma formação crítica alinhadas às atuais mudanças no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Geografia, Ensino, Currículo, Formação, Cidadania.

Abstract:
The work presents an overview of the relevance of Geography against the backdrop of the threat posed by educational reforms in recent years, which highlights the norms of dismantling and attacks on this science and school discipline. The objective is to awaken to the need for critical, radical, and contextualized thinking about the educational changes underway in the country, which have resurrected decades of educational setbacks in these last few years. It involves as theoretical basis contributions by Milton Santos, Lana Cavalcanti, Paulo Cesar da C. Gomes, among others, providing the theoretical reference for reading and understanding the need for geographic thinking and criticizing the bases of teaching and teacher (de)formation in vogue in the country with its destructive implications in the area of Geography. Among the results, it finds that, coated with innovative terminology, such educational reforms are configured in old political-economic pretensions, in whose genesis lies the decentralization and deconstruction of a critical formation aligned to the current changes in the world of work.

Keywords: Geography; Teaching; Curriculum; Formation; Citizenship.

Resumen:
El trabajo presenta una visión general de la relevancia de la Geografía con el telón de fondo de la amenaza de las reformas educativas de los últimos años, que pone de manifiesto las normas de desmantelamiento y los ataques a esta ciencia y disciplina escolar. El objetivo es despertar la necesidad de una reflexión crítica, radical y contextualizada sobre los cambios educativos que se están produciendo en el país y que han resucitado décadas de retroceso educativo en estos últimos años. Involucra como base teórica las contribuciones de Milton Santos, Lana Cavalcanti, Paulo Cesar da C. Gomes, entre otros, proporcionando el marco teórico para la lectura y comprensión de la necesidad del pensamiento geográfico y la crítica de las bases de la enseñanza y la (de)formación docente en boga en el país con sus implicaciones destructivas en el campo de la Geografía. Entre los resultados, encuentra que, revestidas de una terminología innovadora, tales reformas educativas se configuran en viejas pretensiones político-económicas, en cuya génesis está el descentramiento y la deconstrucción de una formación crítica alineada con los cambios actuales del mundo del trabajo.

Palabras-clave: Geografía; Enseñanza; Currículum; Formación; Ciudadanía.

Introdução

Em 1989, Oliveira *et al* (1993) publicam o livro "Para Onde Vai O Ensino De Geografia?", que aborda a crise da Geografia, da escola e da sociedade, os novos rumos do ensino de Geografia, a realidade, a educação e a Geografia em discussão, naquele contexto.

Atualmente, para caracterizar a posição contrária às bases nacionais comuns curriculares do ensino e da (de)formação docente que, pós-golpe de 2016, – marco temporal na política brasileira, que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e na implementação da agenda ultraneoliberal e fascista em socorro à crise estrutural do capitalismo global, e, logo da necessidade de governos que colocassem na pauta do dia as reformas ultraneoliberais necessárias ao capital (COUTINHO, 2021), – diversos processos foram implementados na dinâmica educacional do país, buscando retirar a Geografia do Currículo escolar e das Ciências Humanas.

Posto isto, é preciso formular e responder a algumas perguntas-chave. Baseando-se em Oliveira *et al.* (1993), podemos discutir problemas como: para onde vai o ensino de Geografia no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Quais os desafios e perspectivas da Geografia na BNCC e no conjunto de situações em que esta proposta curricular vem se desmembrando?

Pretendemos discutir esses problemas questionando diversos reducionismos ao uso, como: pensamento espacial é o mesmo que pensamento geográfico; o conhecimento cotidiano, científico e escolar como sendo passíveis de homogeneização, no sentido de que todas as pessoas e em todas as regiões do país aprenderão da mesma forma as problemáticas nos lugares em que vivem; o reducionismo de que o

conhecimento escolar é o resultado da transposição didática do conhecimento científico para a sala de aula.

O objetivo é despertar para a necessidade do pensamento crítico, radical e contextualizante acerca das mudanças educacionais em voga no país, que ressuscitaram décadas de retrocessos educacionais nestes últimos poucos anos no Brasil.

A metodologia empregada se centra na pesquisa qualitativa, com base na análise de normativas constitutivas da atual política educacional no país, disponíveis no site do Ministério da Educação, tomando por fundamentos os conteúdos teóricos de constituição crítica na literatura geográfica. O foco do estudo foi a BNCC, a Lei nº 13.415/2017 (novo Ensino Médio) e a BNC-Formação, bem como os desdobramentos normativos dessas normas, analisando seus conteúdos à luz de referenciais críticos da Geografia e da Educação.

Para tanto, algumas discussões serão feitas a partir da relação currículo e ensino de Geografia, seguidas de reflexões acerca da necessidade da formação do pensamento geográfico e seu ensino, finalizando com desafios e perspectivas do ensino de Geografia e da formação docente neste campo disciplinar, no contexto da BNCC.

Currículo e Ensino de Geografia

A reflexão sobre currículo é extremamente importante para compreendermos a relação Ensino de Geografia e políticas educacionais, pois nessa relação é possível identificar a *função*, o papel (SANTOS, 2008) das instituições educativas no ensino-aprendizagem dos conceitos, categorias, usos e aplicações do conhecimento geográfico.

Sacramento (2007), baseada nas teorias do currículo discutidas em sua dissertação de mestrado, evidencia que os currículos têm como função: nortear a construção do conhecimento escolar e propor a compreensão do conhecimento geográfico, a reflexão e o diálogo com todos os envolvidos na rotina escolar do aluno e nas demais áreas do conhecimento.

Para Sacristán (2000, p. 15 ; grifo nosso),

> quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das *funções* da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional.

Pelo exposto, o currículo se constitui em um meio pelo qual a escola é organizada na proposição de seus processos de ensino, de aprendizagem e na orientação para a prática, pois compreendemos com Sacristán (2000, p. 15), que "o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias [...]".

Existem diversas concepções e conceituações de currículo que levam em consideração diferentes momentos históricos. No entanto, concordamos com Silva (1999, p. 14) para quem a questão central que serve de pano de fundo para as teorias do currículo deve ser: "qual conhecimento deve ser ensinado?" Em outras palavras, o que ensinar em Geografia? Por que ensinar isso ou aquilo em detrimento disto ou daquele conteúdo? Por que ensinar Geografia?

De tempos em tempos ocorre uma reorganização curricular. Daí, hoje, a divisão dos conteúdos na escola, as chamadas "competências e habilidades" (BRASIL, 2017) serem a finalidade dos processos de ensino, aprendizagem e orientação para as práticas, já

que a concepção de currículo apregoada pelo Estado se constitui de "[...] um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos" (SILVA, 1999, p. 120.

A BNCC foi divulgada pelo Ministério da Educação (MEC), em setembro de 2015; aprovada em 15 de dezembro 2017 e homologada no dia 20 de dezembro de 2017[1].

A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB, 2017), à época, manifestou-se preocupada, na perspectiva de não-lugar desta disciplina na Educação Básica evidente nessa norma, sobretudo na proposta subsequente (a BNCC do Ensino Médio), que exclui a Geografia como disciplina específica obrigatória para os estudantes desta etapa da Educação Básica, preocupação apontada também por Santos (2018).

Enquanto leis e/ou regras criadas pelo Estado e suas instituições, as normas regulam as ações dos elementos do espaço, possibilitanto ou não a geografização dos eventos nos lugares. Santos (2005, p. 13) afirma que a norma é uma categoria fundamental no conhecimento e compreensão do espaço geográfico, uma vez que ajuda no desvelamento dos processos, pois através dela se entende como as materialidades se desdobram em ações e as ações em materialidades. Assim, a entendemos como as ações políticas e/ou institucionais, criadas e implementadas para regular as ações e os eventos territoriais. Para Silveira (1999, p. 257), "[...] a norma é geneticamente uma ação e morfologicamente uma densidade, uma forma".

[1] Para uma análise crítica dessa norma, sua proposta, seus fundamentos filosóficos, epistemológicos e as ideias pedagógicas estruturantes consultar: Aguiar e Dourado (2018); ANFOPE (1983); Ramos (2006); Saviani (2013) e ANPED (2019).

Para tratar do tema deste trabalho é necessário compreender os aparatos normativos que fundamentam a BNCC e como ela se estrutura, buscando apontar algumas características das principais orientações curriculares que foram implementadas para o Ensino de Geografia, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PNLD).

Os PCN foram o primeiro conjunto de documentos, no Brasil, que forneceram referenciais técnicos a respeito das concepções que embasariam a Educação Básica, implementado em 1997. Embora com "[...] uma concepção de geografia [...] capaz de quebrar a *visão de totalidade* que a concepção dialética trouxe para o interior do pensamento geográfico" (OLIVEIRA, 1999, p. 54; grifos do autor), esse documento objetivava fornecer uma direção pedagógica para os professores e para os sistemas de ensino dos estados e municípios. Os PCNs eram uma orientação com propósito indutor e não obrigatório como a BNCC, pois esta "*[...] é um documento de caráter normativo* que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...]" (BRASIL, 2017, p. 7; grifos nossos), isto é, "[...] *uma referência nacional obrigatória* para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas" (idem, p. 5; grifos nossos).

O primeiro PNE data de 1962, como consequência das reformas na educação nacional decorrentes da primeira LDB (Lei nº 4.024/1961). Mas, é somente em 2014, a partir da aprovação do segundo PNE, que as discussões e primeiras representações em forma de lei acerca de uma base comum para o Ensino Fundamental começam a ganhar forma, obviamente com natureza distina da

aprovada em 2017. Esse segundo PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e conta com vinte metas e respectivas estratégias de implantação a serem cumpridas nos subsequentes dez anos posteriores à sua aprovação. Sobre a relação deste documento com o tema aqui tratado tem-se a meta 2 e sua estratégia 2.1, que afirma:

> [...] o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, *proposta de direitos e objetivos de aprendizagem* e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental (BRASIL, 2014; grifos nossos).

Na estratégia 2.2, propõe como missão:

> [...] pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a *implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014 ; grifos nossos).

Na meta 7, estratégia 7.1, determina:

> [...] 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 ; grifos nossos).

Evidentemente que, quando se olha na íntegra essas metas e aquilo que está na BNCC, há de se dizer que o que foi implantado

com a BNCC está longe de se configurar em direitos e objetivos de aprendizagem, conforme estipulam tais e demais metas do PNE (AGUIAR, DOURADO, 2018), dada a ausência de pactuação federativa para tal. No caso da Geografia o esvaziamento epistemológico constitui a base dessa Base.

O surgimento das DCN (BRASIL, 2013), em 2010, foi substancial para o movimento de produção de políticas educacionais, que deu origem à BNCC, embora também num sentido oposto ao apregoado nesses diretrizes, pois as DCN estabeleceram o propósito de firmar *bases comuns nacionais* para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio.

Do exposto algumas constatações podem ser feitas. Com as DCN e os PCN se institui uma *base comum* e obrigatória, mas somente do ponto de vista das orientações e organização das escolas, não no aspecto dos conteúdos. Nos PCN, os conteúdos eram separados por disciplinas. Nas DCN, não foram estabelecidas expectativas de aprendizagens, como na BNCC. As diretrizes têm seus objetivos voltados para o fortalecimento da autonomia das escolas e de seus projetos políticos pedagógicos.

Já o Programa Nacional do Livro e do Material Didático dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019), que consta no Edital 01/2017 – CGPLI/PNLD 2019, Anexo III – Critérios para a avaliação de obras, constata-se que as decisões referentes à produção das obras desta etapa de educação deverão está estritamente alinhadas à BNCC. Aí é contatatada a influência que a BNCC tem sobre a elaboração dos materiais didáticos e, consequentemente, sobre a educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso é fruto da forma como o arranjo político se dá no atual período. Assim, com Ball (2014, p. 34) percebemos que "[...] as fronteiras entre o

Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas", já que há novas intencionalidades e novos atores no arranjo político institucional.

Por essas razões é que cada vez mais é urgente a discussão sobre o lugar da Geografia nessas propostas curriculares, pois as evidências caminham para a necessidade da formação do pensamento geográfico e seu ensino, no sentido de que se tornam escassos elementos de construção totalizante do conhecimento disciplinar científico geográfico em detrimento de um falso e incoerente viés interdisplinar que assola os currículos.

Necessidade do Pensamento Geográfico e seu Ensino

O pensamento do ser humano em relação ao espaço geográfico remonta à antiguidade. Como evidenciam Moraes (2005), Santos (2008a), Andrade (2008), Gomes (2010), Corrêa (2009), foi na Alemanha do final do século XIX, que a Geografia foi reconhecida como ciência e passou a figurar entre as disciplinas acadêmicas. No contexto atual, a Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, adquire cada vez mais relevância para a construção de uma inteligibilidade do mundo e possibilidade de intervenção útil nos problemas sociais que vivemos e que se tornam cada vez mais contraditórios e complexos.

Na atual fase do espaço geográfico: o Período Técnico-científico-informacional (SANTOS, 2008b; 2009), – essa dimensão da vida humana (o espaço geográfico) adquire renovada importância como conhecimento fundamental para a formação docente e "leitura do mundo" (FREIRE, 2001). Por isso,

> Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isso significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana (SANTOS, 2008b, p. 115).

É mister a consideração de Milton Santos acerca do tempo em que vivemos e pelo qual passa a formação do(a) professor(a) de Geografia e do Ensino dessa disciplina na Educação Básica.

> O terrível é que, nesse mundo de hoje, aumenta o número de letrados e diminui o de intelectuais. Não é este um dos dramas atuais da sociedade brasileira? Tais letrados, equivocadamente assimilados aos intelectuais, ou não pensam para encontrar a verdade, ou, encontrando a verdade, não a dizem. Nesse caso, não se podem encontrar com o futuro, renegando a função principal da intelectualidade, isto é, o casamento permanente com o porvir, por meio da busca incansada da verdade (SANTOS, 2010, p. 74) .

As novas mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, impostas pela velocidade das informações, crises sanitárias, diplomáticas, ambientais, etc., imprimem forçosamente uma nova dinâmica e um novo ritmo às compreensões e às leituras da realidade geográfica. Novas formas de usos do território têm sido impostas nos diferentes lugares. E como "a Geografia serve para desvendar máscaras sociais" (MOREIRA, 2007, p. 61), o que se coloca para os profissionais da Geografia, é um chamado imperativo ao exercício do nosso papel como cidadão do mundo e de seu tempo, buscando desvendar a dialética e com ela as contradições que se perpetuam no tempo e se materializam nos sistemas de objetos e sistemas de ações do espaço.

No contexto de meio técnico-científico-(des)informacional, de busca incessante por energia e controle de territórios por parte do imperialismo contemporâneo, golpes de estado, a exemplo do ocorrido no Brasil em 2016, são dados sem a utilização direta de quaisquer armamentos bélicos ou intimidação pela força armada por parte daqueles que procuram manter seus status *quo*. Governos cairiam mediante a manipulação da opinião das massas pelo poder da mídia, dos grandes meios de comunicação e pela (des)informação veiculada em redes sociais digitais. Isso é uma evidência da violência da informação e seu papel verdadeiramente despótico (SANTOS, 2010), em que as técnicas informacionais são utilizadas por um punhado de atores em função dos seus objetivos particulares, aprofundando os processos de criação de desigualdades e pervessidades.

Para Santos (2010), o que é transmitido à humanidade é, de fato, uma informação manipulada: em lugar de esclarecer, confunde. Os eventos já são entregues maquiados, e é também, por isso, que se produzem, no mundo de hoje, simultaneamente, fábulas e *mitos*. O resultado disso é uma grande guerra de desinformação e mentira, cujo único objetivo é manter um status *quo*. Daí, no dizer de Santos (2010, p. 17) vivemos "[...] num mundo confuso e confusamente percebido".

Mas, o que é o pensamento geográfico? Qual a sua relevância para a formação dos estudantes do Ensino Fundamental? Como se dá seu processo de formação? Esses problemas nos levam refletir sobre a importância que a Geografia tem em uma política curricular de abrangência nacional, como a BNCC, pois dela precisamos saber que Geografia como disciplina aí aparece.

Compreende-se a Geografia como "[…] uma forma de pensar" (GOMES, 2017, p. 143). No contexto da BNCC, dado o esvaziamento

do pensamento geográfico entendemos que, o pensar pela geografia, seu ensino e a relevância social são seriamente comprometidos. “A Geografia serve para pensar, ela ajuda a pensar; no ensino se ensina a pensar pela Geografia” (CAVALCANTI, 2019, p. 11). A importância da Geografia na formação dos estudantes do Ensino Fundamental se dá, entre outros fatores, em razão destes estarem em processo de formação para a vida adulta e, constantemente, produzindo espacialidades em seu cotidiano Cavalcanti (2014). Em relação ao papel do ensino desta disciplina para a educação, ainda destaca Cavalcanti (2014, p. 11) que "[...] é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade [...]".

Para que os estudantes comecem pensar geograficamente, tanto em relação a sua escala imediata, isto é, seu lugar, bem como ainda para, a partir daí, poder ampliar sua visão de mundo através de abstrações e generalizações cognitivas mais complexas, é imprescindível que os processos de ensino e aprendizagem sejam construídos dialeticamente (CAVALCANTI, 2019), devendo o(a) professor(a) ter muito claramente a distinção entre noção de pensamento geográfico e pensamento espacial.

A noção de pensamento espacial (aspectos topológicos) presente na BNCC não é a mesma coisa que pensamento geográfico, uma vez que este considera a dimensão humana, social, econômica, política e cultura (CAVALCANTI, 2019, p. 88) no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é composto por conceitos, raciocínios, método, linguagens, sujeitos, conforme Cavalcanti (2019, p. 99).

O pensamento geográfico se encontra intrinsecamente relacionado à construção da cidadania e de cidadãos(ãs)

autônomos(as) e participantes da vida em sociedade e não à formação de um sujeito mecânico, que apenas sabe localizar.

Na concepção de Geografia apresentada na BNCC, não há distinção entre pensamento geográfico e pensamento espacial. No ensino de Geografia as questões a respeito da distinção destas duas formas de pensamento são extremamente relevantes. Segundo consta na BNCC:

> 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. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (BRASIL, 2017, p. 311).

Para o ensino de Geografia isso é prejudicial, no sentido de que essa forma de pensar o espaço geográfico envolve pontos de vista de outras áreas do conhecimento, que acabam sendo mal construídos do ponto de vista da construção conceitual, sobretudo no Ensino Fundamental, em que a construção primeiro se dá com a noção das palavras e depois com o significado dos conceitos (VYGOTSKY, 2001).

A noção de pensamento espacial é indefinida, dado o seu caráter interdisciplinar. Conforme Duarte (2016, p. 305), "[…] ainda não existe um conceito claro acerca da sua definição". No entanto,

para Castellar e Juliasz (2017, p. 162), a concepção de pensamento espacial:

> […] mobiliza e desenvolve o raciocínio geográfico pois trata-se de inserir os princípios e conceitos estruturantes para análise do espaço e sua dinâmica, por exemplo, escala, extensão, localização, as relações entre as unidades de medida, as diferentes formas de calcular a distância (milhas, tempo de viagem, custos de viagem), os sistemas de coordenadas, a natureza dos espaços (bidimensionalidade e tridimensionalidade). Trata-se de buscar fundamentos para consolidar a Geografia no currículo escolar por meio de novas abordagens de aprendizagem, integrando a didática com os conceitos e princípios geográficos. Trata-se, também, de dar força a educação geográfica, por meio da compreensão dos fenômenos e situações geográficas vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano, relacionando-os e compreendendo-os.

Essa falta de clareza e amarração epistemológica quanto ao que é raciocínio geográfico, pensamento geográfico e pensamento espacial na BNCC é um problema, pois rompe com a tradição teórico-metodológica de toda a trajetória da Ciência Geográfica e perspectivas de Ensino de Geografia importantes com foco no pensamento geográfico, a exemplo os trabalhos de Cavalcanti (2014), Fonseca (2004) e Callai (2003).

Na BNCC, o raciocínio geográfico é formulado a partir de alguns princípios que contribuem para o desenvolvimento do pensamento espacial. Veja Brasil (2017, p. 360), onde o que se constata é que esses princípios guardam pouca relação com o pensamento geográfico, dado o esvaziamento teórico-metodológico geográfico e epistemológico, pois estruturados numa perspectiva "interdisciplinar".

O pensamento geográfico envolve conceitos e categorias da Geografia que formam o instrumental teórico e metodológico que o(a) professor(a) utiliza para trabalhar os temas/conteúdos no processo de ensino (CAVALCANTI, 2019). É essa condição que permite ao(à) professor(a) entender a formação socioespacial enquanto processo, as funções dos usos territoriais, que se materializam nas formas constitutivas das paisagens que constituem os lugares, os territórios, o espaço geográfico com suas diferenças e complexidades sistêmicas.

Nesse sentido, se no Ensino de Geografia a pretensão for o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação cidadã, não será pela formação do pensamento espacial, mas sim do pensamento geográfico. Nos ensina Cavalcanti (2012; 2014; 2019), que é a formação teórica da própria Geografia que fornecerá os aspectos didático-pedagógicos e a metodologia para que o(a) professor(a) possa trabalhar os temas e os conteúdos da disciplina. Essa condição combinada às concepções de mundo dos(as) estudantes e aos conhecimentos pedagógicos dos(as) professores(as) facilita a compreensão do espaço social e a formação do pensamento crítico pelos(as) estudantes.

Com a proposta da BNCC a disciplina Geografia relaciona o estudo dos temas geográficos, à compreensão do mundo, à formação do conceito de identidade e não de processo, que seria "[...] uma ação contínua, desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceito de tempo (continuidade) [ou descontinuidade] e mudança" (SANTOS, 2008, p. 69). Logo, "*ser professor de Geografia é poder evidenciar processos espaciais que têm implicações no cotidiano das pessoas, em diferentes escalas*." (CAVALCANTI, 2019, p. 15 ; grifos nossos).

Hoje, as possibilidades temáticas são muitas e os caminhos metodológicos variados (CAVALCANTI, 2019). Daí a necessidade de clareza sobre o que vem ser uma abordagem geográfica e uma formação docente, cuja base deva ser a crítica, a dialética, a epistemologia, pois do contrário,

> Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a república, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade (SANTOS, 2002, p. 151).

Esse risco apontado por Milton Santos hoje é uma presença nas escolas e na universidade. Precisamos refutar isso.

Um Lugar para a Geografia: Contra as Bases do Ensino e da (De)Formação Docente: desafios e perspectivas

De que forma é possível *disputar* (FRIGOTTO, 2010; OLIVEIRA, *et al.* 2021) a profissão docente e o ensino do pensamento geográfico nesse cenário de ataques e destruição da Educação nacional, que vem se expandindo, sobretudo a partir do Golpe de 2016?

A tese é a de que o nosso olhar e agir precisam ser contra-hegemônicos, uma vez que a educação é "um campo social de disputa

hegemônica" (FRIGOTTO, 2010, p. 27). Para desenvolver esse raciocínio, inicialmente se apresenta o cenário que se compõe de um imenso desafio aos docentes e aos cursos de formação de professores de Geografia, seguido de algumas reflexões sobre que perspectivas se desvelam para a Geografia e seu ensino com as bases do ensino e da (de)formação docente em curso no país.

Desafios

O grande desafio posto se relaciona à superação do esvaziamento epistemológico presente na BNCC. Esse documento é um esvaziamento epistemológico da Geografia, logo uma desconstrução dessa Ciência, de seu ensino e aprendizagens.

São desafios sistêmicos que recaem sobre o(a) professor(a), a escola e os cursos de formação, além daqueles que implicam nas desigualdades educacionais e sociais, a exemplo da ausência das discussões de gênero e raça e do aprofundamento do abismo entre escolas particulares e públicas, já que os agentes formatadores dessa normativa são grupos empresariais (AZEVEDO, GIORDANI, 2021).

O(A) professor(a) deve ter noção clara dos principais conceitos e categorias geográficas, para, a partir daí, planejar suas aulas e atividades com os alunos. Precisa conhecer muito bem o instrumental teórico e metodológico da Geografia para não fingir que ensina e para que não se tenha o fingimento da aprendizagem. É importante ter isso claro, pois a BNCC está cheia de questões confusas e que podem muito bem ser confusamente percebidas, logo confusamente ensinadas, já que estruturada no pensamento espacial e não no pensamento geográfico.

A ausência do pensamento geográfico implica o risco de tomar como novo algo que já fora pensado em outro momento, ou, ainda pior, velhas propostas constituir-se em situações que possam ter-se verificado, do ponto de vista teórico-metodológico, como não satisfatórias, porque incompletas para a análise do espaço geográfico na atualidade e para o seu pensamento. Enquanto professores(as) precisamos, sempre retomar leituras dos clássicos (CALVINO, 2007), no sentido de que parte importante daquilo que nós consideramos fundamental para entender o presente, pode já ter sido posto por autores e, também, para que evitemos o erro de repetir o que já não é mais adequado na interpretação do presente, não caindo nos modismos e não tratando "o novo" como se ele não tivesse sido abordado/pensado já há muito tempo.

A simples "fórmula" presente na BNCC que vai do raciocínio geográfico ao pensamento espacial, não responde satisfatoriamente às realidades enfrentadas e vividas pelos(as) estudantes em seus cotidianos. Entendemos com Cavalcanti (2012; 2014; 2019) que é extremamente imprescindível a construção de um pensamento substancialmente geográfico, fundamentado nos conceitos-chave desta ciência, para que o aluno compreenda as complexas relações entre as diferentes escalas dos fenômenos que se apresentam em um cotidiano que tornou-se simultaneamente local, regional e global.

Cavalcanti (2014, p. 11) afirma a importância do conhecimento geográfico no processo de formação escolar, pois existe "[...] um caráter de espacialidade em toda prática social, assim como há um caráter social da espacialidade". O pensamento geográfico proporciona a compreensão do espaço geográfico e da função desse espaço nas práticas sociais.

Daí decorrerem mais desafios: aqueles decorrentes do "novo" Ensino Médio, consequência da BNCC. Os desafios com relação ao "novo" Ensino Médio que podemos encontrar no próprio documento e algumas já combatidas por Frigotto (2016a ; 2016b), Farias (2017) e Santos (2019):

a) a reformulação da LDB/1996 com vista à formação centrada cada vez mais no mercado;

b) constitui-se de justificativas infundadas para sua criação: falta de interesse dos jovens por esta etapa de ensino, etc...;

c) foi uma reforma sem debate com a sociedade: escolas, professores(as), pais, estudantes. Para Sacristán (2000, p. 16), o currículo é "uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.";

d) foi uma reforma que aconteceu de forma acelerada, nascendo como medida provisória e se instalando como lei;

e) é centrada numa ideia de Projeto de Vida dos alunos que se materializa num modelo transversal, educação centrada no trabalho, no emprego, competências e habilidades individuais. Na idade que se encontram, os jovens podem definir projeto de vida? Que projeto de vida têm esses jovens diante do contexto de país em que um aparato normativo destrói o emprego, as questões trabalhistas, concursos?

f) é uma eforma de perspectiva pragmática que valoriza a prática, deixando de lado as questões humanistas, através dos Itinerários Formativos;

g) reforma centrada em capacidades e habilidades individuais, que reforçam as individualidades dos sujeitos;

h) a carga horária vai de 800h a 1000h, podendo chegar a 1400h anuais (educação integral), estando isso condicionado às escolas;

i) a composição curricular é composta por componentes obrigatórios, dos quais a Geografia é ausente, daí aprofundando a ausência do saber pensar o espaço e do saber nele agir. Esses componentes obrigatórios são de formação geral para todos os(a) estudantes, ofertado em todo o Ensino Médio (1800h/60%), sendo elas: Matemática e Língua Portuguesa, como se constata no Art. 35-A, §§ 30 e 40 da Lei nº. 13.415/2017. Os itinerários formativos: 1200h/40%, formado por componentes flexíveis, cursados mediante opção dos(as) estudantes. Consideramos isso um crime, deixar que os(as) estudantes escolham o que estudar, além de que esses itinerários, na prática, não serão escolhidos pelos(as) estudantes, mas ofertados mediante as condições das escolas;

j) pela reforma, profissionais de notórios saber passam ser a grande característica do exercício do magistério, pois não será mais necessária formação na área para ensinar Geografia, basta ter notório saber;

k) aos jovens são dadas condições para que estes(as) não enxerguem suas condições de trabalho, no sentido de que têm menos tempo de formação nas disciplinas dos conhecimentos clássicos. Exemplo, o(a) estudante pode escolher mais de um itinerário formativo, no entanto, se escolher o das ciências da natureza e suas tecnologias e o da formação técnico-profissional não pode escolher o de ciências humanas depois.

l) é uma reforma que reforça a separação entre as classes sociais, escola pública e privada, não comprometida com o combate às desigualdades no país. É uma reforma que aprofunda, portanto, as desigualdades na sociedade brasileira, pois baseada nos postulados do Neoliberalismo: educação deixa de ser Direito e passa a ser Serviço.

São por estes desafios que, no atual contexto, precisamos lutar pela consolidação de uma educação pública como um direito territorial, como nos diz Santos (2007), pois a Geografia é uma condição de existência do sujeito e não pode ser excluída das propostas curriculares nacionais. A Geografia antes de estar na escola e na universidade, está na vida das pessoas. Essa compreensão não se faz com currículo mínimo, pois sem teoria do espaço não pode haver ensino de Geografia, mas sim "deficientes cívicos" (SANTOS, 2002); (SANTOS, 2018).

Perspectivas

Com relação às perspectivas, estas são as piores possíveis, dado o teor das normas em voga com vistas à (de)formação docente e deficitário ensino da Geografia. O que vamos fazer com a *deficiência cívica* (SANTOS, 2002), sem o saber pensar o espaço e sem o saber nele agir, nesse contexto em que a (des)informação e (de)formação docente caracterizam-se como políticas de currículo?

Citam-se, algumas normativas que apontam para a necessidade e urgência de ações contra-hegemônicas por parte dos cursos de Geografia e entidades afins, pois se constituem de normativas que deformam a formação docente e o ensino de Geografia.

- *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019*, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação);

- *BNC-formação: RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020*, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada);
- *PORTARIA Nº 411, DE 17 DE JUNHO DE 2021*, que institui Grupo de Trabalho, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, com a finalidade de discutir a atualização do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja;
- *PORTARIA Nº 412, DE 17 DE JUNHO DE 2021*, que institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares;
- *EDITAL Nº 35, DE 21 DE JUNHO DE 2021 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FOMENTO E INDUÇÃO DA INOVAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL CONTINUADA DE PROFESSORES E DIRETORES ESCOLARES*.
- O *Reuni Digital: Plano de Expansão da EAD nas IES públicas federais* – ação por meio da qual é planejado expandir vagas EaD nas Instituições de Ensino Superior do país. É uma proposta que significa aprofundar o sucateamento da infraestrutura já existente e comprometer o apoio aos estudantes matriculados de todos os cursos de graduação;
- No âmbito específico da Geografia se tem a proposta das *Diretrizes Curriculares – Geografia*, que está com Edital de Chamamento aberto a propostas de contribuições e que propõe que "os currículos das IES *devem* se organizar com

base em uma fundamentação teórico-metodológica que permita aos [...] discentes o desenvolvimento de habilidades essenciais, a partir da BNCC" (BRASIL, 2021, p. 10 ; grifo nosso);

- O *Projeto de Homeschooling* – Comissão de Constituição de Justiça (CCJ) aprova projeto que permite homeschooling;
- *Militarização das escolas* – programa nacional das escolas cívico-militares em expansão no país;
- *Fechamentos de escolas*, sobretudo nas áreas rurais, o que aumenta a deficiência cívica no país, dada a escassez desses equipamentos de cidadania;
- *Acirramento das contradições da formação socioespacial brasileira* sob o modo de produção capitalista na sua versal mais-que-neoliberal, expressa na espoliação dos direitos, na precarização do trabalho e nos genocídios.

Percebe-se, com estes fatos, que merece ser discutida amplamente a profissão docente, pois esta está em séria disputa e ameaçada, o que requer de nós posturas críticas, de resistência a tudo isso.

Concordamos com Nóvoa (2009, p. 5), para quem "A formação de professores deve passar para 'dentro' da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional [...]". Segundo ele é preciso "devolver a formação de professores aos professores. A frase pressupõe que os professores terão sido afastados dos programas de formação. E, de facto, assim é". E continua afirmando,

> Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem

> apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 6).

Em outra obra Nóvoa (2012, p. 13) destaca:

> A frase que escolhi para a primeira proposta – Por uma formação de professores a partir de dentro – pode parecer estranha. Com ela, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão.

Para Giroux (1997), precisamos reconhecer os professores como intelectuais. Isso não se faz sem uma apostura de pensamento que busca desvelar e não ocultar, como faz a ideologia, já que esta busca ocultar a realidade das relações sociais do mundo (CHAUÍ, 2008). Por essa razão é que concordamos com Giroux para quem é preciso os professores questionarem os "regimes de verdade", tal qual é a política educacional que se constitui no Brasil nos últimos tempos, especialmente à medida que estas influenciam questões pedagógicas e curriculares, sob a aparência de neutralidade política e da ausência epistemológica com as quais esses documentos se implementam, já que esvaziados de pensamento crítico, radical, de epistemologia, de teoria, de possibilidades de pensar.

É fundamental uma epistemologia dos saberes docentes (TARDIF, 2000, p. 16-17), sobretudo os saberes individuais. Precisamos assumir, conforme já nos ensinou Freire (1981), que todo ato pedagógico, transformador ou conservador, é um ato político, porque é dotado de intencionalidades. Para combater as desigualdades, as tiranias e a violência é imprescindível assumir uma posição, ter um lado, ter clareza de que se estará sempre a favor

ou contra um certo projeto de sociedade, de ser humano, de Educação. Daí a inevitabilidade política da ação docente que não tem como funcionar com uma Base sem considerar *rugosidades* (SANTOS, 2008c) e distante do pensamento crítico, aquele que desvela máscaras sociais (MOREIRA, 2007).

As normativas citadas neste trabalho tomam a Geografia Escolar como descontínua da Geografia Acadêmica e vice-versa, no sentido de que nessa perspectiva não apenas de ensino e de aprendizagem, mas também de formação docente que se dá na relação entre escola e universidade, não considera a escola como lugar que também produz conhecimento, saberes de formação, já que tudo deve está amarrado a uma Base de formação profissional docente escassa de epistemologia.

Uma epistemologia contrária a isso nos é apresentada por autores como Chervel (1990), Goodson (1990) e Julia (2001), por possibilitarem a compreensão de que, toda comunidade escolar, é produtora de cultura e, que, portanto, deve fazer parte da formação docente, que jamais pode ser estabelecida com uma formação de currículo mínimo, como se propõem a BNCC, a BNC-Formação e as Diretrizes Curriculares de Geografia, nos moldes como se estruturam e se apresentam.

Como nos diz Lestegás (2002, p. 173) é preciso "concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva, una disciplina al servicio de la cultura escolar". Assim, "aceptar que la geografía escolar no es la traducción simplificada de una geografía científica, sino una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que le son propias […]" (LESTEGÁS, 2002, p. 184).

Isso só é possível reconhecendo-se o lugar da epistemologia escolar no processo formativo docente, pois só ela possibilita o entendimento daquilo que nos alerta Foucault (1999, p. 44) , qual seja, que "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo". As propostas de reformas educacionais advindas com essas políticas educacionais se dão pela via discursiva, mediante a constituição de toda uma narrativa que visa legitimar e reforçar a necessidade de reforma da educação de base neoliberal. A esse respeito Ball (2014, p. 120) destaca que

> ideias de políticas não se movem no vácuo, elas são criações sociais e políticas que são contadas e recontadas em micro-espaços de políticas. [...] Esses microe-spaços de políticas são configurações preeminentes e eventos de falas e de trocas onde a confiança é construída, e os compromissos e os negócios são feitos.

Foi assim com todas as propostas de reformas educacionais desde o Golpe de 2016. Assim, são complexos e urgentes de serem enfrentados, com as armas do pensamento crítico, os desafios e as perspectivas postas pelas (de)formações do ensino e da profissão docente de Geografia e da Educação nacional como um todo. Contra isso tudo isso e por isso tudo precisamos resitir se quisermos existir.

Dentro desse contexto, é oportuno reforçar aquilo que alguns autores já chamaram a atenção. Inicialmente se destaca Santos (2007, p. 57), para quem:

> A educação corrente e formal, simplificadora das realidades do mundo, subordinada à lógica dos negócios, subserviente às noções de sucesso, ensina um humanismo sem coragem, mais destinado a ser um corpo de doutrina independente do mundo real

> que nos cerca, condenado a ser um humanismo silente, ultrapassado, incapaz de atingir uma visão sintética das coisas que existem, quando o humanismo verdadeiro tem de ser constantemente renovado, para não ser conformista e poder dar resposta às aspirações efetivas da sociedade, necessárias ao trabalho permanente de recomposição do homem livre, para que ele se ponha à altura do seu tempo histórico (SANTOS, 2007, p. 57).

É fundamental pensar na "geografização da cidadania" (SANTOS, 2007, p. 150), pois "há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra" (SANTOS, 2007, p. 151). A BNCC trata todos os lugares do território nacional como se fossem todos iguais, como de igual modo fazem seus manuais e receitas que chegam até às escolas e aos(às) professores(as). Assim, "[...] é impossível imaginar uma cidadania concreta que prescinde do componente territorial" (SANTOS, 2007, p. 144).

No contexto das Bases Curriculares e de (De)Formação Docente a elaboração do processo da não produção da cidadania, logo do não cidadão no Brasil, fica mais evidente. Isso porque, como diria Santos (2007, p. 25),

> Em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como [...] a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da buscada ascensão social.

A BNCC é um reforço a essa não produção da cidadania em nosso país, pois ela e toda a política curricular e de formação de professores faz parte de um pacote político preestabelecido em que ficam muito claras as definições de que tipo de sujeito importa e que tipo de sujeito é descartável. Isso é típico da "Necropolítica", a qual nos vai falar Mbembe (2011; 2016) e também Santos (2010), quando fala da relação entre empresas globais e a morte da política.

Por esse motivo é importante destacar Monbeig, Azevedo e Carvalho (1935, p. 24) , para quem, já há algum tempo, afirmaram:

> Antes de tudo, é preferível conhecer bem poucas coisas do que saber mal muitas outras. Em segundo lugar, cumpre ter presente que o ensino secundário é um ensino de cultura geral e não de especialidades; cada educador, qualquer que seja a matéria que venha a ensinar, não deve jamais esquecer que sua missão consiste em formar personalidades e não recrutar geógrafos, matemáticos ou naturalistas.

As análises acerca dessas normativas educacionais ainda nos despertam para a necessidade de refutar a formação do(a) professor(a) improvisada tal qual se propõe a BNC-Formação. Nesse sentido, já nos alertou Mombeig (1956, p. 22): "Ninguém pode improvisar-se professor. [...]. Nenhum professor de geografia pensaria em se improvisar engenheiro ou advogado. A recíproca deveria ser verdadeira".

Esta discussão também nos é apresentada por Freire (2001, p. 259-260), para quem,

> A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se

> tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Portanto, é preciso uma contra-hegemonia no que diz respeito à gestão política educacional posta pela BNCC, reforma do Ensino Médio e BNC-Formação. É urgente se romper com certos paradigmas que consideram o planejamento, a execução e a avaliação como coisas separadas, aquele que considera a Geografia Escolar como tributária da Geografia Acadêmica e aquele paradigma que considera que a formação docente só pode ser possível se a universidade for o centro. Precisamos romper com essa visão dicotômica que reforça as desigualdades presentes nas práticas e concepções escolares, que sustentam as visões contidas nas políticas educacionais, sobretudo as de currículo. É necessário o paradigma que tenha o pensamento crítico, radical, a epistemologia como a base e o ensino do pensamento geográfico como intersubjetivação do trabalho docente, para que assim seja ensinado aos jovens e futuros profissionais da Geografia a pensarem geograficamente para no mundo saberem agir e combaterem.

Considerações Finais

Um lugar para a Geografia no contexto das bases nacionais comuns curriculares do ensino e da (de)formação docente precisa da reafirmação de lutas por reconhecimento da educação como direito e não como mercadoria. Uma educação criadora de autonomias emancipacionistas, fundamentadas em aportes teóricos, filosóficos, epistemológicos, antropológicos, estéticos, éticos e político-pedagógicos, com vista ao empoderamento dos sujeitos sociais,

principalmente "[...] aqueles silenciados por uma educação historicamente autocentrada e excludente, tomando como problemática a distribuição social dos conhecimentos eleitos como formativos" (MACEDO, 2013, p. 428).

A necessidade do pensamento crítico, radical e contextualizante acerca das mudanças educacionais enfocadas neste texto evidenciam o ressurgimento de décadas de retrocessos educacionais nestes últimos poucos anos no Brasil, diga-se de 2016 pra cá, 2022. Pelas análises se constata que, revestidas de terminologias inovadoras, tais reformas educacionais se configuram, por um lado, em antigas pretensões político-econômicas, em cuja gênese está o descentramento e a desconstrução de uma formação crítica e, por outro lado, estão alinhadas às atuais mudanças no mundo do trabalho, ameaçando o futuro da Disciplina e Ciência Geográfica com a despolitização das massas.

Isso nos fez perceber que os elementos abordados no texto chamam a atenção para aspectos estruturantes que qualificam o lugar da Geografia como disciplina escolar, acadêmica e formação cidadã e profissional imprescindíveis, o que requer de nós profissionais da área a defesa disso e não deixar essa "boiada passar" com seus estragos profundos. Daí a necessidade de mais pesquisas e construção de frentes de resistências.

Diversas problemáticas podem ser investigadas em trabalhos futuros, contribuindo assim, para o entendimento cada vez maior da Geografia Escolar e currículo no cenário das políticas públicas em curso no país. As pesquisas podem e devem enfocar problemas como: qual o sentido de edcação que iremos propor em um quadro de violência e em uma sociedade marcada pelo genocídio? Como pensar a educação nesse contexto de necropolítica? Qual o Ensino de

Geografia está se hegemonizando com a BNCC? Qual será nossa postura diante isso tudo em relação ao esvaziamento da Geografia pretendida nesses documentos curriculares oficiais? Como ficará a formação do(a) professor(a) de Geografia com as Diretrizes Curriculares de Geografia? Como está se dando o conhecimento geográfico nas escolas de Ensino Médio após sua reforma?

É preciso estudos e pesquisas que evidenciem o porque de o currículo da educação básica, tal qual está estruturado, impõem a "readequação" dos currículos das especialidades universitárias, como se percebe naqulo que se propõem a BNC-Formação e as Diretrizes Curriculares de Geografia em construção no CNE, já que "o currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária [...]" (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Assim é preciso investigações que desvelem os porquês da padronização da formação docente em obediência às bases nacionais comuns curriculares e, no caso da Geografia, por que da criação de diretrizes curriculares próprias a este campo do conhecimento em obediência a essas bases nacionais comuns curriculares?

No campo da Geografia Escolar, a BNCC nega a complexidade da Geografia e da Escola Pública brasileira. Com essa proposta curricular há cada vez mais a negação da escola no Brasil, uma vez que seus formuladores vão buscar na realidade de outros países as formas da proposta da Base, esvaziando a "geografização da cidadania" (SANTOS, 2007, p. 150) no país.

É preciso (re)conhecer o caráter de disciplina da Geografia, pois no contexto de diluição desta em (re)formas educativas trajadas de interdisciplinares ou outros neologismos, essa reafirmação é necessária para que os limites do conhecimento sejam reconhecidos e a busca por soluções se deem com ancoragem teórica,

epistemológica e metadisciplinar e não com uma miscelânia de supostos conhecimentos.

Este ensaio nos desperta ainda para o fato de que "Graças ao seu campo de estudo, ao seu método de trabalho, a geografia tem lugar no ensino" (MONBEIG, 1956, p. 21). Com este autor aprendemos que essa disciplina e ciência desenvolve nos jovens qualidades intelectuais extremamente úteis para o pleno desenvolvimento de suas personalidades no quadro social em que se encontram insediros(as). A geografia é uma das formas do humanismo moderno e da crítica do mundo. Sua função na Educação Básica (escola) e na Universidade está, dentre outras possibilidades em permitir "saber pensar o espaço para saber nesse se organizar, para saber ali combater" (LACOSTE, 2015, p. 177), ações extremamente necessárias ao contexto brasileiro do pós-Golpe de 2016.

Os debates necessários a essas situações que estamos vivendo precisam se fazer nos departamentos de Geografia, embasados nas armas do pensamento crítico (perguntas essenciais) com vistas a desvelar o que a ideologia neoliberal busca ocultar: *O que*, de fato é esse projeto de educação que avança no país destruindo as disciplinas escolares e enfraquecendo a(s) ciência(s)? *Como* ele se estrutura? *Onde* está ancorado? *Quando* começa a ser estruturado? *Para que* finalidade se destina?

Além disso, e, por fim, há de destacarmos que, muitas vezes, em nome de um produtivismo que nos assola preferimos logo adequar nossos Projetos Pedagógicos de Curso às deformações da formação que uma política educacional alheia à preocupação real com a Educação de qualidade almeja. Isso é preocupante, porque é uma ação de legitimação dessa política curricular contemporânea imposta

pelo projeto de política de morte e destruição das instituições em voga em nosso país.

Referências

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: Biblioteca ANPAE, 2018. 59 p.

ANDRADE, M. C. de. **Geografia, ciência da sociedade:** uma introdução à análise do pensamento geográfico. 2. ed. Recife: Editora da UFPE, 2008. 244 p.

ANFOPE. **I Encontro Nacional:** reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. Belo Horizonte, novembro de 1983. 8 p.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). 2019. ***Uma Formação Formatada*: posição da anped sobre o "texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica** . Disponível em: https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de. Acesso em 11 de ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS (AGB). **Dialogar e resistir:** porque dizemos não à nova Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: http://files.agb-belohorizonte.webnode.com.br/200000459-cbeafcce42/DIALOGAR%20E%20RESISTIR.pdf. Acesso em 02 de jul. 2021. 15 p.

AZEVEDO, L. C. L. de.; GIORDANI, A. C. C. Diversidade e diferença nos currídulos de Geografia da Banase Nacional Comum Curricular. In.: OLIVEIRA, A. M. V. de M. et al. (Orgs.) **Diálogos críticos** - *Volume 4*: Diversidade e autonomia x padronização e con-trole na educação pública: projetos em disputa [recurso eletrônico]. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2021. p. 84-125.

BALL, S. J. **Educação Global S. A**.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014. 270 p.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 04 de jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Básica/MEC, 1997. 126 p.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília:** MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em 02 de jul. 2021.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências.

_____. **Lei nº 13.005, de 20 de 25 de junho de 2014.** Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 04 de jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Versão Final. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2021. 596 p.

_____. Ministério da Educação. ***Edital de convocação 01/2017–CGPLI: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2019.*** Brasília, 2019. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/. Acesso em 02 de jul. 2021.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em 02 de jul. 2021.

_____. **BNC-formação: Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em 02 de jul. 2021.

_____. **Portaria nº 411, de 17 de junho de 2021.** Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-411-de-17-de-junho-de-2021-326511393. Acesso em 02 de jul. 2021.

_____. **Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021.** Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3559/portaria-mec-n-412. Acesso em 02 de jul. 2021.

_____. **Edital nº 35, de 21 de junho de 2021 programa institucional de fomento e indução da inovação da formação inicial continuada de professores e diretores escolares.** Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162. Acesso em 02 de jul. 2021.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE. **Diretrizes Curriculares** – *Geografia*. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas. Acesso em 02 de jul. 2021.

_____. CÂMARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO DE JUSTIÇA (CCJ). ***Projeto de Homeschooling.*** Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/771015-ccj-aprova-projeto-que-permite-homeschooling. Acesso em 02 de jul. 2021.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Militarização das escolas – programa nacional das escolas cívico-militares**. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/12/divulgadas-regras-que-regulamentam-a-implantacao-das-escolas-civico-militares-em-2021. Acesso em 02 de jul. 2021.

CALLAI, H. C. **A Formação do Profissional da Geografia.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 168 p.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras: 2007. 279 p.

CASTELLAR, S. M. V.; JULIASZ, P. C. S. Educação Geográfica e Pensamento Espacial: conceitos e representações. **ACTA Geográfica**, p. 160–178, 2017. Boa Vista, Edição Especial. Disponível em: https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4779. Acesso em 02 de jul. 2021.

CAVALCANTI, L. de S. **O Ensino de Geografia na escola.** Campinas (SP): Papirus, 2012. 208 p.

_____.*Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 18. ed. Campinas (SP): Papirus, 2014. 192 p.

_____. **Pensar pela Geografia:** ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. 232 p.

CHAUÍ. M. **O que é ideologia.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. 119 p.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 1990. p. 177-229.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia:** conceitos e temas. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. p. 15 – 35.

COUTINHO, J. A. O Golpe de 2016 e o Futuro da Democracia no Brasil. In: SANTOS, L. A.; BACCEGA, M. V. de A.; SAMPAIO MATEUS, Y. G. A. (Orgs.). **O golpe de 2016 e o futuro da Democracia no Brasil.** [recurso eletrônico]. São Luís: EDUFMA, 2021. p. 6-8.

DUARTE, R. G. **Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental.** Tese (Doutorado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10112016-135000/en.php. Acesso em 02 de jul. 2021.

FARIAS. P. S. C. A reforma que deforma: o novo ensino médioe a geografia. **Pensar Geografia,** v. I, nº. 2. Dezembro de 2017. Disponível em: http://natal.uern.br/periodicos/index.php/PGEO/article/view/747/660. Acesso em 27 de fev. 2022. p. 129-149.

FONSECA, F. P. **A inflexibilidade do espaço cartográfico, uma questão para a geografia:** análise das discussões sobre o papel da cartografia. Tese (Tese de Doutorado) — FFLCH/USP, São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-09082010-130954/publico/2004_FernandaPadivesiFonseca.pdf. Acesso em 02 de jul. 2021.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. p. 79 p.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p.

_____. **Carta de Paulo Freire aos Professores. Ensinar, aprender:** leitura do mundo, leitura da palavra. Revista Estudos Avançados. vol. 15 nº. 42 São Paulo May/Aug. 2001. p. 259-268. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf. Acesso em 16 de fev. 2021.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo : Cortez, 2010.

_____. Entrevista. In: **Portal de Periódicos da Fiocruz.** 2016a. Disponível em: https://periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/gaudencio-frigotto. Acesso em 27 de fev. 2022.

_____. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. 2016b. In : **Movimento, revista de educação** Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621/18756. Acesso em 27 de fev. 2022.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e modernidade.** 8. ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2010. 368 p.

_____. **Quadros geográficos.** Uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. 158 p.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação,** 2, 1990. p. 230-254.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** n° 1 jan./jun. 2001. p. 9-43.

LACOSTE, Y. **A geografia:** isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19. ed. Campinas/SP: Papirus, 2015. 240 p.

LESTEGÁS, F. R. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletín de la A.G.E.** N.º 33, 2002. p. 173-186.

MACEDO, R. S. Atos de Currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Revista Currículo sem Fronteiras,** v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.pdf . Acesso em 01 de jul. 2021.

MBEMBE, **A. Necropolítica. Seguido de sobre el gobierno privado indirecto.** España: Melusina, 2011. 120 p.

_____. Necropolítica. **Arte & Ensaios**. *Revista do ppgav/eba/ufrj.* n. 32. dezembro 2016. Disponível em https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993. Acesso em 02 de jul. 2021.

MONBEIG, P.; AZEVEDO, A.; CARVALHO, M. da C. V. O ensino secundário da Geografia. *Geografia*. São Paulo: AGB, 1935.

MONBEIG, P. **Papel e valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa. IBGE** – Conselho Nacional de Geografia. Rio de Janeiro, 1956. p. 5-27.

MORAES, A. C. R. **Geografia:** pequena história crítica. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005. 152 p.

MOREIRA, R. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. In_____.**Pensar e ser Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico.** São Paulo: Contexto, 2007. 192 p.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Madrid: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em 22 jun. 2021.

_____.Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, A. M. V. de M. et al. (Orgs.) **Diálogos críticos - Volume 4:** Diversidade e autonomia x padronização e con-trole na educação pública: projetos em disputa [recurso eletrônico]. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2021. 374 p.

OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1993. 144 p.

_____. Geografia e ensino: os parâmetros curriculares nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A., OLIVEIRA, A. U. de. (Orgs.). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320 p.

SACRAMENTO, A. C. R. **O currículo na construção do conhecimento geográfico:** um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. 291 p.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SILVA, T. T. da (org). Teorias do currículo: o que é isto ?. In: **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 11-17.

SANTOS, J. E. dos. *O lugar da Geografia na BNCC e na Reforma do Ensino Médio*: aprofundamento de deficientes cívicos. **Anais**... VII ENALIC; VII Encontro Nacional das Licenciaturas; VI Seminário do PIBID e I Seminário do Residência Pedagógica. Fortaleza/CE, 2018.

_____. **Desordem e regresso: a "nova" reforma do ensino médio e a deficiência cívica sem o saber pensar o espaço e sem o saber nele agir.** *Geografia, Ensino & Pesquisa*, Santa Maria/RS, v. 23, e4, p.1-48 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/30993/pdf. Acesso em 27 fev. 2022.

SANTOS, M. Os deficientes cívicos. In:_____. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania.** Organização, apresentação e notas de Wagner Costa Ribeiro. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 149-152.

_____. **O retorno do território.** En: OSAL: Observatorio Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005. ISSN 1515-3282. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf. Acesso em 27 de dez. 2012. p. 251-261.

_____. **O espaço do cidadão.** 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. **Espaço e método.** 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008. (Coleção Milton Santos; 12). 120 p.

_____. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** 6. ed. São Paulo: Edusp, 2008a. (Coleção Milton Santos; 2). 285 p.

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional.** 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008b. (Coleção Milton Santos; 11). 176 p.

_____.**Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Edusp, 2008c. (Coleção Milton Santos; 2). 285 p.

_____.**A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** 4. ed. São Paulo: Ed. Edusp, 2009. (Coleção Milton Santos; 1). 392 p.

_____.**Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2010. 176 p.

SAVIANI. D. **O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001).** In_____.**História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação). p. 425-442.

SILVEIRA, M. L. **Um país, uma região:** fim de século e modernidades na Argentina. São Paulo: APESP/LABOPLAN-USP. 1999. 488 p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf. Acesso em 22 de jun. 2021. p. 5-24.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

Submetido em: 20 de agosto de 2021.

Devolvido para revisão em: 15 de fevereiro de 2022.

Aprovado em: 02 de março de 2022.

SANTOS, J. E. dos. Um lugar para a geografia: contra as bases do ensino e da (de)formação docente. **Terra Livre,** v. 1, n. 56, p. 329-369, Jan.-Jun./2021.