UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ ANTONIO DIAS

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO CURRÍCULO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LAGES-SC: REPENSANDO EM PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Lages
2021

JOSÉ ANTONIO DIAS

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO CURRÍCULO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LAGES-SC: REPENSANDO EM PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks

Lages

2021

Ficha Catalográfica

Dias, José Antonio.

D541e A educação geográfica no currículo do sistema de educação do município de Lages-SC: repensando em perspectiva histórico-crítica / José Antonio Dias – Lages, SC, 2021.
120 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Geraldo Augusto Locks

1. Ensino de Geografia. 2. Currículo. 3. Estudo e ensino . I. Locks, Geraldo Augusto. II. Título.

CDD 372.891

Catalogação na Fonte: Biblioteca Central

JOSÉ ANTÔNIO DIAS

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO CURRÍCULO DO SISTEMA DA REDE DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LAGES-SC: REPENSANDO EM PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Lages, 13 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
Orientador e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC

p/ **Profa. Dra. Rosemy da Silva Nascimento**
Examinadora Titular Externa - PPGG/ UFSC
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020

Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima
Examinadora Interna - PPGE/UNIPLAC

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, minha esposa, Jennifer, companheira de vida, de profissão e de mestrado. A possibilidade de eu realizar a esta pesquisa só se concretizou com o seu apoio afetivo, intelectual, emocional e material. Em sentido mais amplo, presto reverência a todos os profissionais Do sistema municipal de educação de Lages, Santa Catarina, do presente e do passado, pela luta histórica ao reconhecimento da formação continuada em nível de Pós-Graduação por parte do poder público. Luta esta que garantiu a minha licença com vencimentos e a bolsa para custeio das mensalidades. Por extensão, agradeço aos munícipes, pois através de seus impostos pude fazer este estudo. E por eles, me dedico em qualificar meu trabalho como professor.

É necessário agradecer ao corpo docente de todo o PPGE. Aos professores Jaime, Mareli, Madalena, Vanice, Virgínia, Marialva, Lilia, Maria Selma, Lúcia, minha avaliadora interna, com contribuições fundamentais, e claro, meu orientador, Geraldo. Ser humano excepcional, com dedicação e conhecimento que me motivam a ser um profissional cada vez melhor. Além de me guiar na complexidade do materialismo histórico-dialético.

Quero agradecer também à professora Rosemy, por aceitar o convite de fazer parte da banca de qualificação e da defesa. De maneira solidária, agregando contribuições indispensáveis para esta dissertação.

Não posso deixar de reconhecer a todos que, de alguma forma contribuíram com a minha formação neste processo de pesquisa. Colegas do mestrado e amigos da vida que me ajudaram a chegar ao mestrado e contribuíram para a conclusão do mesmo.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 13 de dezembro de 2021.

_____

José Antonio Dias

“A ambição da ciência não é abrir a porta do saber infinito, mas pôr um limite ao erro infinito.” — Bertolt Brecht

RESUMO

A justificativa desta pesquisa está em contribuir na construção da proposta curricular do município de Lages, especificamente no componente curricular de Geografia. Tendo como problema, considerando as diretrizes educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal associadas às demandas da realidade social, econômica e cultural dos sujeitos educandos, analisando que fundamentos teóricos e metodológicos são mais adequados à proposta curricular do componente de Geografia a ser vivenciada no sistema municipal de educação de Lages, estado de Santa Catarina. Para isso, esta dissertação teve como objetivo analisar os fundamentos teóricos e metodológicos do componente curricular de Geografia ministrada nos anos finais do Ensino Fundamental do sistema municipal de educação, Lages, Santa Catarina, com base em uma perspectiva histórico crítica. Valendo-se de pesquisa qualitativa bibliográfica e documental referenciada, na dimensão pedagógica, pela Pedagogia Histórico-Crítica, de Demerval Saviani. Na Geografia, Milton Santos, Ruy Moreira, Massimo Quaini, Raquel Maria Fontes do Amaral Pereira e Marcos Antônio Campos Couto contribuem para a formulação crítica e histórica dessa ciência. A análise construída na concepção do materialismo histórico-dialético neste trabalho aponta para a possibilidade de uma organização de conteúdos de Geografia com vistas à elevação da consciência dos estudantes, compreendendo-se e construindo-se cidadãos e sujeitos históricos inseridos nas forças em luta resistindo e reexistindo frente ao modo hegemônico de sociabilidade capitalista. A pesquisa sustenta que a socialização das categorias e conceitos geográficos, na escola, podem primar pela condição histórica da luta de classes que desenvolve o modo de produção capitalista hegemônico. Entende-se o Espaço enquanto parte sensível da formação econômica e social. Assim, se encontra na história do Espaço a compreensão da realidade concreta, que encerra em si as potências de transformação socioeconômicas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Currículo. Pedagogia Histórico-Crítica. BNCC.

ABSTRACT

The justification of this research is to contribute to the construction of the curriculum proposal of the municipality of Lages, specifically in the curricular component of Geography. Having as a problem, considering the educational guidelines at the national, state and municipal levels associated with the demands of the social, economic and cultural reality of the educating subjects, analyzing which theoretical and methodological foundations are more appropriate to the curricular proposal of the geography component to be experienced in the municipal education system of Lages, State of Santa Catarina. For this, this dissertation aimed to analyze the theoretical and methodological foundations of the curricular component of Geography taught in the final years of elementary school of the municipal education system, Lages, Santa Catarina, based on a critical historical perspective. Using bibliographic and documentary qualitative research referenced, in the pedagogical dimension, by The Historical-Critical Pedagogy, by Demerval Saviani. In Geography, Milton Santos, Ruy Moreira, Massimo Quaini, Raquel Maria Fontes do Amaral Pereira and Marcos Antônio Campos Couto contribute to the critical and historical formulation of this science. The analysis constructed in the conception of historical-dialectical materialism in this work points to the possibility of an organization of geography contents with a view to raising students' consciousness, understanding and building citizens and historical subjects inserted in the forces in struggle resisting and existing in the face of the hegemonic mode of capitalist sociability. Space is understood as a sensitive part of economic and social formation. Thus, the history of space is the understanding of concrete reality, which contains in itself the powers of socioeconomic transformation.

Keywords: Geography Teaching. Curriculum. Historical-Critical Pedagogy. BNCC.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....15

2 METODOLOGIA.....21

3 ESTADO DA ARTE E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES ..27

3.1 ENSINO DA GEOGRAFIA 31

3.2 BNCC.....33

3. 3 CURRÍCULO/ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 35

3.4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....36

3. 5 A GEOGRAFIA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES OFICIAIS.....38

3. 6. 1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais 38

3. 6. 2 Diretrizes Curriculares Nacionais.....40

3. 6. 3 A Base Nacional Comum Curricular.....41

3. 6. 4 Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) 46

3. 6. 4 Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.....48

3.6.5 DIRETRIZES CURRICULARES DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES/SC – DCSMEL (2021).....53

3. 6. 6 Considerações sobre os documentos norteadores.....57

4 O CONTEXTO DA BNCC: CONTIGÊNCIAS E POSSIBILIDADES 61

5 FUNDAMENTOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR 73

5. 1 A ESPECIFICIDADE DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE.....73

5.2 A SOCIALIZAÇÃO DO SABER ELABORADO DA GEOGRAFIA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 85

5. 3 AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS NA BNCC.....92

6. PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA A PARTIR DO TRABALHO DO GRUPO DE ESTUDOS DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LAGES, SC 99

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 107

8 REFERÊNCIAS 111

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE ESTUDOS 121

ANEXO B – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE ESTUDOS 122

ANEXO C – CERTIFICADO DE PARTICAÇÃO NO CONGRESSO DE EDUCAÇÃO 123

1 INTRODUÇÃO

O sistema de educação de Lages - SC passou, desde 2018, por um processo de construção de sua Proposta Curricular, com a conclusão realizada no segundo semestre de 2021. Até então, estava vigente o Projeto Conhecer: a excelência do ser na busca do saber e do fazer (2000), cuja sua última atualização ocorreu em 2012. Neste projeto há uma concepção de sociedade, de aprendizagem e de escola, mas não há uma estrutura didática, com uma perspectiva pedagógica fundamentada para ser a referência do trabalho dos professores e das escolas, nem uma sugestão de organização dos conteúdos.

Nos componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental, cabia aos professores escolher a sequência curricular, tendo o livro didático como base para isso, sem uma reflexão sobre quais paradigmas teóricos-metodológicos os assuntos seriam apresentados. Tal situação pode comprometer a qualidade do trabalho nas escolas, haja vista a importância de uma Proposta Curricular cientificamente fundamentada e democraticamente organizada como orientação para as práticas educativas nas escolas.

O estabelecimento de uma Proposta Curricular municipal alicerçada em demandas da realidade socioeconômica local se torna mais urgente, tendo em vista os novos parâmetros para a estruturação do trabalho dos professores e, além disso, delinear uma direção para as práticas pedagógicas do sistema de ensino. A partir disso, nos grupos de formação permanente do sistema municipal de educação do município de Lages, especialmente nas disciplinas de Geografia e História, houve discussões iniciais sobre a adequação dos conteúdos para a realidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ademais, houve também, entre os professores da Geografia, a formação de um grupo de estudos para pensar e construir um currículo específico para a disciplina, pensando em subsídios para a escolha do livro didático. O grupo de estudos formado pelos professores de Geografia se dispôs a organizar os conteúdos e estabelecer uma fundamentação teórica para o componente curricular da sistema durante o ano de 2019.

A proposta de organização trazida nesta pesquisa é expressão do trabalho coletivo realizado a partir das reuniões promovidas pelo Núcleo de Excelência em Educação Permanente (NEEP) da disciplina de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL), no ano de 2018, quando foi instituído um grupo de estudos para pensar a organização dos conteúdos para compor a proposta curricular para o sistema municipal. Apesar do convite destinado a todos os professores, somente quatro se dispuseram a participar, contando com o autor desse estudo.

Assim, sendo, formamos um grupo para pensar os conteúdos de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Para tanto, foram realizadas cinco reuniões do referido grupo nas seguintes datas: 19/03/2019; 03/05/2019; 17/06/2019; 15/07/2019; 22/07/2019 (ver anexos “A” e “B”).

No dia 25/07/2019, foi realizado um minicurso no XIV Congresso de Educação do Município de Lages intitulado “O que ensinar em Geografia? Reflexões sobre a elaboração do programa de geografia com o grupo de estudos de professores do sistema municipal de educação de Lages – SC” (ver anexo C). Na ocasião, foram apresentados os estudos realizados pelo grupo aos participantes, que em sua maioria eram professores do sistema municipal. Nesse momento, buscou-se incorporar a contribuição de todos na discussão sobre a construção do documento.

Por sua vez, no dia 22/11/19, foi realizada a última reunião do grupo de estudos, com vistas a apresentar à SMEL o produto das discussões realizadas durante o ano. Durante o mesmo período, a Secretaria Municipal de Educação de Lages iniciou os estudos para a produção da proposta curricular. Um pequeno grupo de pessoas ficou responsável pela discussão e a elaboração da fundamentação teórica. Apresentou-se somente o resultado das elaborações desenvolvidas pelo grupo interno da SMEL. Permeando isso, há o *lobby* de empresas dentro do sistema de ensino como, por exemplo, a atuação das editoras que, em certa medida, influenciam o surgimento de projetos e constrangem o trabalho do professor e do gestor escolar.

Esses processos de influência da produção de livros didáticos pode ser entendido como um amplo movimento de reestruturação dos sistemas educacionais diante da ação da elite econômica, em um avanço neoliberal para, ao mesmo tempo, formar mão-de-obra e promover um processo, mesmo que inicial, de privatização (FREITAS, 2018). Nessa esteira, sistemas de ensino frágeis podem se tornar espaço útil para desenvolver uma politica cultural de produção de livros didáticos acríticos e descontextualizados. Esse contexto motiva a presente pesquisa para o fortalecimento de politicas publicas curriculares críticas e inovadoras, com vistas à emancipação dos estudantes.

Assim, como extensão do processo iniciado pelas discussões do grupo de estudos, esta pesquisa busca contribuir na construção da proposta curricular do município de Lages, especificamente no componente curricular de Geografia, de modo que explore as fissuras presentes na institucionalização da BNCC, para promover uma organização de conteúdos de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental pautada na perspectiva crítica.

Partimos de uma posição que rejeita a concepção equivocada de interdisciplinaridade, que não se liga com a luta pela superação da sociedade dividida em classes (FRIGOTTO, 2008, DUARTE, 2010; MALANCHEN, 2014; ZANK; MALANCHEN, 2020) usada como tábua de salvação para a questão do ensino, mas sem negar a importância do trabalho coletivo e do intercâmbio entre as várias áreas do saber. Nesse sentido, busca-se, aqui, demonstrar que não é possível uma apreensão adequada da dinâmica do mundo sem se apropriar adequadamente das categorias geográficas.

Justifica-se a perspectiva crítica por entendermos que o conhecimento é somente uma parte da prática social, sendo a ação, a partir do desenvolvimento reflexivo, a outra parte da práxis[1]. Assim, como pressuposto educacional, ou seja, o papel que a educação formal tem nesta concepção, são as possibilidades. A implementação da BNCC não pode ser encarada com passividade diante do que está posto, pois, como será demonstrado, esse documento possui uma vinculação orgânica com a hegemonia identificada nos grupos empresariais.

Entendemos que se pode usar das oportunidades advindas da complexa institucionalização do documento nacional para propor uma organização dos conteúdos da Geografia escolar que possa contribuir na formação de sujeitos capazes de compreender e, para além disso, transformar o mundo, rejeitado o fatalismo que requer a classe dirigente[2] na fase atual do capitalismo.

Como princípio de organização dos conteúdos, esta pesquisa sugere, em consonância com o grupo de estudos, que a ordem dos temas trabalhados tenha como referência a história do desenvolvimento do modo de produção a partir das categorias básicas trazidas na própria BNCC. Isso é proposto tendo por base a historicidade da totalidade[3] que se revela no Espaço[4], objeto mais amplo da Geografia (SANTOS, 2018), e a própria condição histórica da ciência geográfica em si, que é reconhecida pelo seu uso ideológico ao longo do tempo, revelado por suas elaborações epistêmicas desde a sua gênese como ciência moderna.

---

[1] "A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres" (PETROVIC, 2013, p. 460).

[2] Grupo de pessoas que se beneficiam com o modo de produção capitalista e, portanto, buscam manter o controle, corrigindo os rumos da dinâmica social a seu favor. Obviamente este grupo não é um bloco ideológico monolítico, possui suas contradições e disputas internas. Mas de maneira abstrata são seus membros postos na mesma classe.

[3] Em contraste com as concepções metafísica e formalista, que a tratam como totalidade abstrata, intemporal e, portanto, inerte – na qual as partes ocupam uma posição fixa num todo inalterável –, o conceito dialético de totalidade é dinâmico, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva (MÉSZÁROS, 2013, p. 597).

[4] Neste trabalho, a palavra Espaço com letra maiúscula corresponde uma categoria abstrata no sentido de não se referir a um espaço em específico.

Escapa à escola a capacidade de resolver os problemas da sociedade na qual ela está inserida. Entretanto, é fato que os problemas sociais atingem diretamente a vida escolar e comprometem a função precípua da escola. Sendo assim, cabe à comunidade escolar, aos professores e aos pesquisadores além de possibilitar o acesso de todos, constituir a escola como um espaço de integração, compartilhamento de saberes, formação da criticidade e, essencialmente, possibilitar o acesso ao conhecimento científico historicamente constituído.

De nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado (SAVIANI, 2016).

É certo que não deve existir uma hierarquização dos saberes. O conhecimento popular, aquele que é produto das relações humanas pode ser ressiginificado no ambiente escolar.

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – mas também [...]discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2018, p. 31)

Mas o currículo escolar pode ser o guia da ação educativa da escola, mediando as duas formas aparentes (popular e científico) do mesmo fenômeno, o conhecimento. Ele deve ser alinhado na direção dos objetivos da aprendizagem (GAMA; DUARTE, 2017).

Dessa maneira, o papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura [...] segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam (SAVIANI, 2016, p. 58).

Na intermediação entre as formas de saberes, a ciência geográfica fornece um importante ferramental de conhecimentos sobre a realidade, mesmo dentro da pespectiva defendida pela BNCC, pode-se afirmar a importância da Geografia como componente curricular.

Diante do cenário exposto acima, emerge a pergunta da pesquisa: considerando as diretrizes educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal associadas às demandas da realidade social, econômica e cultural dos sujeitos educandos, quais fundamentos teóricos e metodológicos são mais adequados à proposta curricular do componente de Geografia a ser vivenciada no sistema municipal de educação de Lages, estado de Santa Catarina?

Para responder a essa questão, este trabalho traz como **objetivo geral** analisar os fundamentos teóricos e metodológicos adequados à proposta curricular do componente de Geografia a ser vivenciada no sistema municipal de educação de Lages, estado de Santa Catarina. Para tanto, se vale dos seguintes **objetivos específicos**:

• Reconhecer a relevância do componente curricular de Geografia ministrada no ensino fundamental em uma perspectiva interdisciplinar;

• Comparar a disciplina de Geografia ministrada no Ensino Fundamental anos finais nas Propostas Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares de Santa Catarina, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular, no Currículo do Território Catarinense e no Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Lages[5];

• Descrever fundamentos teóricos e metodológicos considerados estruturantes do componente curricular de geografia.

• Discutir a proposta de organização dos conteúdos de geografia a partir do trabalho do grupo de estudos vinculados ao sistema municipal de educação de Lages, SC.

Embasado por autores como Milton Santos, Ruy Moreira, Massimo Quaini, Lana Cavalcanti, Raquel Maria Fontes do Amaral Pereira, Marcos Antônio Campos Couto para a Geografia e Julia Malanchen, Newton Duarte e Dermeval Saviani para a questão pedagógica, este estudo se coloca como uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Diante disso, tem-se o materialismo histórico-dialético como método, buscando levantar informações e, munido deste referencial teórico, contribuir para a construção do programa curricular de Geografia, no sistema de educação do município de Lages. Construção essa que não pode ficar alheia às demandas da comunidade a qual ela atenderá.

Um grande desafio, para tanto, é que se busca um alinhamento com a BNCC, apesar deste documento ser uma demanda da hegemonia econômica, visando à formação para atender uma demanda moderna do capital, contrapondo, em muitos aspectos, a própria natureza de educação pública emancipatória. Como aponta Freitas (2018, p. 114):

> A questão é que a proposta de uma base nacional comim curricular com habilidades socioemocionais, além de padronizar indevidamente este campo, também promove a legitimação das finalidades educativas vigentes no âmbito da sociedade atual [...], sem uma discussão ampla e uma análise crítica.

Há uma inconciliável disputa de forças tensionando tal construção, portanto cabe propor que o currículo do sistema municipal, em específico da disciplina de Geografia, esteja pautado em fundamentos da ciência geográfica e pelos objetivos de promoção do desenvolvimento pleno dos sujeitos educandos, superando a perspectiva de formação de mão-

[5] A análise feita tem por base os dados que foram retirados do Documento Preliminar das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal da Educação de Lages- Educação Infantil, sendo que a versão final do documento ainda não está disponível. Entretanto, segundo interlocutores da Secretaria de Educação, as alterações da versão final são do *layout* e paginação, não de conteúdo.

de-obra para atendem à demanda do capital contemporâneo.

Este trabalho se insere como uma contribuição de fundamentação à organização de conteúdos do componente curricular de Geografia, tendo como referência obrigatória a BNCC. Ciente da problemática que envolve a constituição da base nacional, busca-se explorar as possibilidades presentes nas brechas dos documentos norteadores[6], nessa esteira, este estudo tem por pressuposto de que a perspectiva histórica-crítica é uma abordagem teórica e metodológica adequada para o componente curricular de Geografia.

É importante ressaltar que este trabalho não tem por objetivo determinar a ordem dos conteúdos, muito menos trazer uma proposta didática para o trabalho dos professores na sala de aula. O que se busca aqui é justificar a organização proposta para a educação geográfica com base em um critério histórico, atravessado por uma concepção pedagógica que defende a socialização dos saberes elaborados para os sujeitos da classe trabalhadora.

Quanto à organização dessa dissertação, a primeira seção corresponde à introdução. Nela é exposta a problemática, a justificativa, a questão de pesquisa e os objetivos. Na segunda seção, descreve-se a metodologia, de maneira breve, a questão da pesquisa, passando pelo método científico e o materialismo histórico-dialético como fundamento para a análise do objeto.

Já na terceira seção está exposto o estado da arte subdividido nas categorias que emergem do problema de pesquisa, além de conter uma análise dos documentos norteadores que culminam na BNCC, focando na Geografia presente neles. A quarta seção, por sua vez, traz uma problematização diante das contingências e possibilidades quanto ao desenvolvimento da BNCC e os interesses envolvidos na sua constituição e implementação.

O objetivo da quinta seção é discutir os fundamentos da geografia escolar. Para isso, se subdivide no trato da especificidade da Geografia na educação escolar e a questão da interdisciplinaridade, bem como em propor a socialização do ensino do saber elaborado da Geografia sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e demarcar as principais categorias geográficas na BNCC sob uma perspectiva crítica.

Sequencialmente a isso, a sexta seção apresenta a proposta de organização dos conteúdos a serem trabalhados nos anos finais do ensino fundamental, tendo como critério a historicidade do desenvolvimento do Espaço. Por fim, na sétima seção se desenvolvem as considerações finais, refletindo e sintetizando toda a produção da dissertação.

[6] O termo norteador é mantido por ser usado nos documentos oficiais. Porém se reconhece a problemática de sua origem que se refere ao nome da confluência dos meridianos e a coincidência de ser a direção apontada pela bússola. Com o imperialismo europeu, o termo ganhou um significado de poder, de superioridade, posição que rejeitamos nesta pesquisa. Recomenda-se observar a proposta do termo “sulear” (TAVARES, 2019).

2 METODOLOGIA

A busca pela realidade é uma constante na existência humana, pois todos os povos, em todos os tempos estabelecem diferentes maneiras para tentar entender, explicar os fenômenos da natureza e, posteriormente, da sociedade. A religião e a filosofia são algumas das formas que existem para tentar desvelar a realidade, sendo que a ciência é só mais uma delas. Entretanto, nenhuma delas é conclusiva e definitiva.

A sociedade ocidental constrói toda a sua base de realidade a partir da ciência moderna do século XVII. Os objetos que usamos, as formas de tratar as doenças, o modo a partir do qual se constroem as moradias, a linguagem, o utilitarismo e a moralidade possuem, em algum grau, o conhecimento científico como fundamento precípuo. Minayo (2016, p. 10) explica que a predominância do pensamento científico no mundo ocidental advém da capacidade que tal método teve para dar soluções técnicas numa sociedade em industrialização. Outra característica pontuada pela autora é a capacidade do pensamento científico, por meio de seu método e linguagem, de ser controlada por uma comunidade que administra a sua reprodução.

O estudo das ciências sociais também passa pela operacionalidade do pensamento científico. A perspectiva a partir dessa óptica levará a controvérsias, pois "há os que buscam a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto de ciência ao campo social. Há os que reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano" (*Ibidem*, p. 10).

Contudo, Minayo complementa o pensamento expondo importantes diferenças entre os objetos dos diferentes campos da ciência. Dentre elas destacam-se a subjetividade do objeto social e o fato de que o próprio observador compõe, em alguma parte, o fenômeno estudado, sendo praticamente impossível a objetificação dele. Por outro lado, descobertas em campos das ciências, como na física quântica, por exemplo, demonstram que "a cientificidade, portanto, deve ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos" (*Ibidem*, p. 12).

O devir inerente à cientificidade, conflui com a característica dinâmica e transitiva das ciências sociais. Cada conhecimento novo advindo de um estudo social contribui para rever a própria metodologia e refinar as normas do processo científico. Os grupos sociais são historicamente determinados, assim é possível encontrar semelhanças entre eles, porém cada cultura será única. Nesse sentido, há a provisoriedade das questões sociais e, portanto, das teorias sociais que as explicam, haja vista que essas também são históricas.

Quando o pesquisador é instigado a pesquisar algum fenômeno, ele precisa elaborar um projeto de pesquisa. Para tanto, é necessário fazer escolhas. O projeto é a ferramenta de guia para o objetivo, pois além definir o objeto em si, determina quais as maneiras, teorias, critérios e conceitos o pesquisador usará para sua investigação. O objeto construído a partir da pesquisa será uma versão do real, ele é "resultado de um processo de objetivação teórico-conceitual de certos aspectos ou relações existentes no real" (DESLANDES, 2016, p. 31).

A mesma autora enumera três dimensões de um projeto científico, a técnica – que diz respeito aos instrumentos adequados para a investigação; a ideológica – que consiste na decisão da escolha do objeto, de quais teorias serão usadas; e a dimensão científica – que articula as duas dimensões anteriores.

Para Deslandes (*Idem*, p. 35) os elementos constitutivos de um projeto de pesquisa passam por responder a perguntas como: para que pesquisar? Por que pesquisar? Como pesquisar? Por quanto tempo pesquisar? Com que recursos? Quais fontes? Nessas questões, a problematização do objeto, as hipóteses, a metodologia das pesquisas, os objetivos e a definição do quadro teórico compõem parte das respostas.

Um cuidado que se deve ter numa pesquisa científica é o caráter imediatista. Isso se aplica a qualquer objeto de estudo, entretanto nas ciências sociais isso é mais grave. A ideologia da observação fiel e imediata dos fatos mascara o caráter construído e social de toda a observação; recusa-se a ver que "observar" é inserir-se no mundo dos projetos que se possui. Corre-se o risco assim de determinar a primazia da ciência ao ponto que se apaga a particularidade do objeto e do próprio pesquisador (FOUREZ, 1995, p. 52).

A pesquisa é a atividade principal nessa metodologia. Segundo Gil (2002, p. 17), "a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema.". Para compreender o sentido de metodologia, Fonseca (2002 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 12) define como o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência.

Portanto, começo a minha organização metodológica de modo a definir tais caminhos, relacionados à natureza, à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos técnicos apresentados nos parágrafos seguintes.

Quanto à natureza, esta pesquisa será aplicada, pois segue a definição de Silva e Menezes (2005, p. 20) quando diz que "objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos". Além disso, classificada por qualitativa, a pesquisa se baseia no enfoque *crítico-participativo com perspectiva histórico–estrutural*, definida por Triviños (2013, p. 117) como:

> dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Marcuse, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas etc.).

Já para atender aos objetivos e "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (GIL, 2002, p. 41), analisar os fatos e fenômenos de determinada realidade, esta pesquisa se orienta pela perspectiva materialista-dialética (TRIVIÑOS, 2013). Recorre à análise de documentos norteadores da educação básica Base Nacional Comum Curricular (2017), Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) e Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Lages (2021).

Como esta pesquisa possui o materialismo histórico-dialético como abordagem teórico- metodológica, a condição crítica de sua formulação é atravessada pela concepção da relação entre a totalidade do modo de produção capitalista com a totalidade de menor complexidade que se manifesta no objeto de estudo. A mediação entre o objeto de estudo, que se constitui em uma totalidade em si, e a totalidade concreta, que para Marx é a sociedade burguesa, deve levar em conta que as tendências que operam numa totalidade não podem ser transladadas para outra totalidade (NETTO, 2011). Ou seja, existem tendências que condicionam o objeto de estudo que deriva diretamente da totalidade concreta produzida pelo modo de produção capitalista, mas existem determinações, histórica e geograficamente delimitadas, que são específicas da constituição do objeto (totalidade menor).

Ademais, a natureza revolucionária do marxismo busca nos limites do tensionamento dialético a potência que supere o presente modo de produção e reprodução da sociabilidade. Sendo o objeto e o pesquisador produtos desta sociabilidade, portanto, produto das relações da sociedade de classes, a simples descrição não atende aos fundamentos do Método Crítico. Deve-se tentar buscar abstrair o maior número possível de determinações que influenciam concretamente o objeto, assim como o observador.

Sendo assim, este trabalho pode ser dividido em duas dimensões diferentes. Uma corresponde a desenvolver pontos básicos da Geografia, num paradigma crítico advindo de uma interpretação marxista. Nesse aspecto, foram referenciados principalmente por Milton Santos (1982, 2006, 2012, 2014, 2020), Ruy Moreira (2014, 2019a, 2019b), Lana Cavalcanti (2010, 2012), Massimo Quaini (2002), Raquel Maria Fontes do Amaral Pereira (2009), Marcos Antônio Campos Couto (2016, 2017). A outra dimensão responde diretamente à

Geografia escolar, que se orienta pela perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, embasada por Julia Malanchen (2014), Newton Duarte (2015) e Dermeval Saviani (2013, 2015, 2016, 2018, 2019). Essa teoria pedagógica também se vale do materialismo histórico-dialético como método base da análise e proposta sobre a educação.

O método científico tem como atividade inicial a observação da realidade. Entretanto, essa observação não é neutra, passiva/descritiva. O observador possui uma concepção organizada como pressuposto. A descrição dos elementos do objeto estudado é baseada em conhecimentos teóricos prévio do observador. E esse conjunto teórico é produto da cultura na qual o observador está inserido. Algumas noções teóricas sobre os elementos que compõe a natureza do objeto de estudo vão permitir a observação. “Sem essas noções que me permitem organizar a minha observação, não sei o que dizer [...]” (FOUREZ, 1995, p. 40).

Minayo (2016, p. 15) explica a necessidade do método para se desenvolver uma pesquisa científica. Para ela o método fornece os parâmetros na busca do conhecimento, entretanto complementa: “a marca da criatividade é a nossa “grife” (ou seja, nossa experiência, intuição, capacidade crítica de comunicação e de indagação) em qualquer ambiente de trabalho”.

Dentro das ciências sociais, o positivismo, a teoria da ação, o compreensivismo e o marxismo são apontados como algumas teorias que buscam uma explicação da realidade. As teorias comportam proposições, ou seja, afirmativas que derivam de hipóteses comprovadas sobre fenômenos ou processos. Relacionando de maneira lógica as proposições, a teoria terá um discurso (*Ibidem*, 2016).

Nesse sentido, o método materialista histórico-dialético apresenta características adequadas para a análise da realidade, em especial, diante da dinâmica e incompletude presente nas ciências sociais. Como Gerard Fourez (1995, p. 37) diz: “semelhante método não tende a produzir uma verdade última e sim, uma verdade “crítica”, ou seja, uma nova representação que se espera não seja tão “ingênua” quanto a precedente”. O processo de tese, antítese e síntese possibilita um refinamento crítico do conceito que, porventura, em um primeiro momento, não responda aos interesses dos projetos.

A observação do objeto de estudo a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético pressupõe que a consciência do observador é produto derivado da materialidade na qual ele vive, em última instância, observador e o objeto são parte da mesma natureza, esta entendida como a totalidade. “O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua

consciência" (MARX, 2008, p. 47). Sendo assim, o pesquisador que adota essa abordagem não colocará nada no objeto, ele desenvolverá sua capacidade metodológica para poder extrair a "coisa em si" do objeto. Especificamente sobre o método analítico marxista:

> Já sabemos que ele considera que a matéria é o princípio primordial e que o espírito seria o aspecto secundário. A consciência, que é um produto da matéria, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem e conhecer o universo. A ideia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independentemente da consciência (TRIVIÑOS, 2013, p. 50).

No materialismo histórico-dialético, o entendimento sobre os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento é intermediado pela evolução das ideias. Portanto, não se desenvolve somente a análise sobre o objeto, mas isso é feito ao mesmo tempo em que a capacidade intelectual do observador é desenvolvida. O método científico tem na busca da verdade o seu objetivo fundamental. Para Marx, o critério da verdade é a prática social, ou seja, a dinâmica das relações sociais composta pelos objetos, mas também pelas atividades humanas, condicionadas pelo momento histórico de seu acontecimento e/ou análise. Sendo assim, o conhecimento científico é limitado pelo tempo histórico do observador, porém não determina que as capacidades instrumentais e metodológicas não possam ser desenvolvidas no futuro, que a verdade não seja alcançada (TRIVIÑOS, 2013).

Do mesmo modo, a necessidade de uma pesquisa científica se origina em um problema, questionamento do mundo concreto, pois de outra forma não se justificaria. Ao se investigar um problema, o observador buscará no conjunto de estudos pregressos sobre o tema, as teorias. Minayo (2016, p. 16) explica que "A teoria é construída para explicar ou para compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos [...] A teoria propriamente dita será um conjunto de preposições, um discurso abstrato sobre a realidade". Nenhuma teoria dá conta de explicar por completo todos os fenômenos e processos. Além disso, diferentes teorias competem para ajudar o pesquisador a construir um entendimento sobre o fenômeno.

Todavia, o materialismo histórico-dialético embasa esta pesquisa pelo fato de que ela busca criar uma representação ideal do movimento do real, ou seja, entende a realidade como em permanente transformação. A realidade não parte das ideias, das palavras ou da criatividade do ser humano, mas ao contrário. É a ação concreta, ser humano de carne e osso, em sociedade, que produz os fenômenos e suas múltiplas determinações (MARX; ENGELS, 2001).

Para além disso, a teoria inaugurada por Marx é intrinsicamente revolucionária, pois não se reduz a uma mera interpretação da realidade (NETTO, 2015). Assim, a pesquisa

desenvolvida a partir do materialismo histórico-dialética como método, ao analisar o objeto, almeja extrair possibilidades de superação das situações que o condicionam negativamente, em sua relação com a totalidade.

Nesse sentido, esta pesquisa busca, com base na bibliografia apontada, propor uma análise crítica sobre os fundamentos teóricos-metodológicos para a Geografia do Ensino Fundamental que não seja conformada com os interesses da classe dominante, expressa na BNCC (FREITAS, 2018), mas que encontre sentido, contribuindo com a compreensão crítica do mundo por parte dos estudantes da classe trabalhadora.

3 ESTADO DA ARTE E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES

Entendemos que "as pesquisas que se dedicam ao desafio de mapear e de discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento são denominadas estado da arte ou estado do conhecimento (LOCKS; PACHECO, 2015, p. 38). Assim, para se realizar o revisão da arte é importante retornar ao problema da pesquisa, pois dele se extrai as categorias de análise necessárias à busca. Ao analisarmos a seguinte pergunta: considerando as diretrizes educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal associadas às demandas da realidade social, econômica e cultural dos sujeitos educandos, quais fundamentos teóricos e metodológicos são mais adequados à proposta curricular do componente de Geografia a ser vivenciada no sistema municipal de educação de Lages, estado de Santa Catarina?

Destaca-se, inicialmente, a categoria relacionada às diretrizes curriculares, que, em nosso momento histórico, culmina na **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Aqui se busca reforçar como esse documento é formado pelo tensionamento entre os grupos interessados numa educação igualitária e emancipadora e os grupos de interesses econômicos dominantes.

A segunda categoria se identifica pela especificidade do **ensino do componente curricular de Geografia** nos anos finais do Ensino Fundamental. Estruturado na perspectiva da ciência geográfica como uma ciência do homem[7], pois esse, em sua relação com a natureza, constitui o espaço, que se constitui como regulador da formação econômica e social[8], com vistas a superar a dicotomia homem-natureza. Portanto, a Geografia é um saber elaborado de maneira indispensável à análise do mundo concreto.

Acrescenta-se também a discussão quanto à **Organização Curricular/Currículo** para se fundamentar a construção de uma referência dos conteúdos para os professores do sistema municipal, referendado pela última categoria, que encontra a sua identidade na **Pedagogia Histórico-Crítica**, pois essa teoria pedagógica se pauta na natureza dialética do sistema de ensino. Nega-se, assim, a perspectiva fatalista de mera reprodução do sistema, sendo possível

[7] Esse enfoque propõe a Geografia como uma ferramenta de conhecimento do mundo afim de superar as condições humanamente degradantes resultantes do modo de produção capitalista. Pois, com a transformação da primeira natureza pelo trabalho humano, a natureza produzida se torna cada vez mais hostil ao ser humano, assim cabe à Geografia deixar de servir à dominação e passar a contribuir para a emancipação humana (SANTOS, 2012).

[8] Uma formação econômico-social é um modo de produção historicamente definido que encarna a unidade entre as forças produtivas e as relações de produção em conjunto com as concepções políticas, jurídicas, religiosas, artísticas e filosóficas e as instituições da sociedade que correspondem a essas relações.
Assim, no conceito de formação econômico-social encontramos tanto as relações sociais de produção — isto é: as relações econômicas entre os homens —, como toda a vida espiritual da sociedade (PLATKÓVSKI; TITARENKO, 1954).

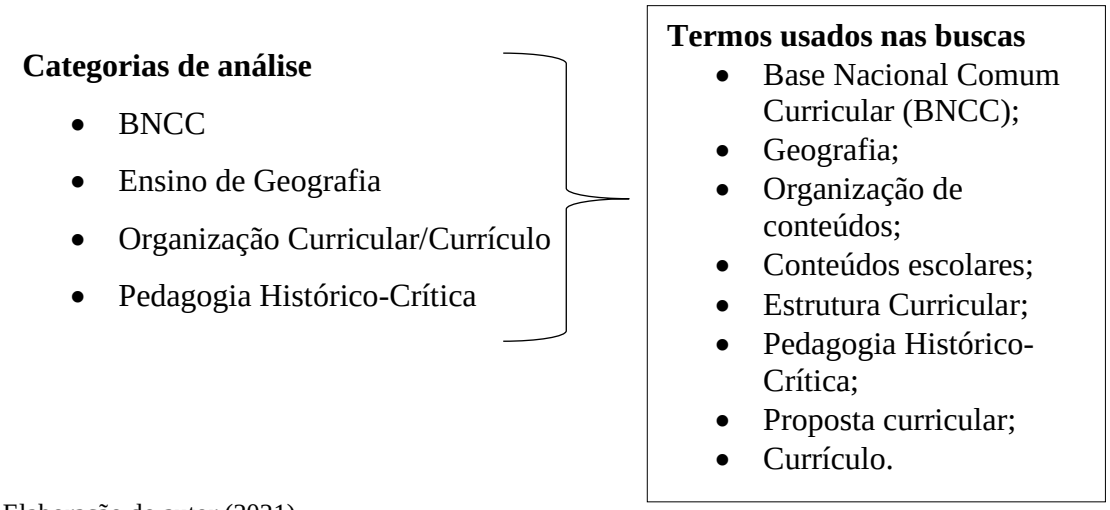
portanto, explorar o espaço escolar que se constitui como um lugar de disputa, para permitir a elevação da consciência dos estudantes da classe trabalhadora à uma percepção sintética da realidade. Essa é uma reflexão coerente com os pressupostos apontados pelo grupo de estudos da SMEL.

A identificação de no mínimo duas categorias diferentes nos trabalhos é o principal critério de seleção utilizado nesta pesquisa, haja vista a amplitude de se considerar somente uma das categorias. Por isso, a maioria das buscas agregou no mínimo dois termos, relacionados às quatro categorias aqui apontadas, sempre ligados pelo operador lógico "AND", quando assim exigido. Além disso, não houve filtro de recorte temporal.

Em contrapartida, as categorias elencadas – BNCC, Ensino de Geografia, Organização Curricular/Currículo e Pedagogia Histórico-Crítica – não tiveram resultados como descritores usados em conjunto, pois não há retorno nos bancos e portais acessados durante a pesquisa. Assim, com o intuito de viabilizar o levantamento de publicações, o problema de pesquisa foi dividido em oito termos que, em algum ponto, derivam das relações que se estabelecem entre as quatro categorias.

Para tanto, foram usados os termos **Base Nacional Comum Curricular – BNCC; Geografia; Organização de conteúdos; Conteúdos escolares; Estrutura Curricular; Pedagogia Histórico-Crítica; Proposta curricular; Currículo**. A definição desses termos, visou abranger o problema da pesquisa de maneira mais completa, porém sem perder o caráter da especificidade do tema tratado. Entretanto, o total de termos que emergem da reflexão sobre o problema de pesquisa são demasiados, o que impossibilitou o uso de todos eles simultaneamente. Assim, foi necessário realizar combinação entre eles para se obter produções que contribuíssem na abordagem do problema dessa pesquisa.

FIGURA 1: Categorias de análise e os termos usados nos repositórios:



Fonte: Elaboração do autor (2021)

É bom salientar que algumas combinações não trouxeram resultados significativos nas buscas por trabalhos acadêmicos desse tema em geral. Por isso, foi necessário usar publicações que tratem de elementos que, em partes, se relacionem a mais de uma categoria desta pesquisa. Concomitantemente, decidiu-se usar os seguintes repositórios: o catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (CTD-CAPES), a plataforma SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) e o Google Acadêmico. Nesse último, foram selecionados os resultados mais relevantes de acordo com o número de citações. A escolha se justifica na possibilidade de abrangência que esse portal possui no Brasil. Ainda nesse sentido, nenhum filtro de busca avançada foi utilizado na plataforma CTD-CAPES, tendo em vista o número reduzido de resultado encontrados.

Cabe ressaltar que alguns artigos aparecem como resultado das buscas em mais de uma combinação de descritores, sendo desconsiderados, portanto, do número de resultados obtidos na segunda busca na qual eles aparecem. A tabela abaixo contém as combinações dos termos usados e o resultados obtidos em cada base de dados de acordo com as datas:

TABELA 1: termos, repositório, portais consultados e resultados obtidos.

CONJUNTO DE TERMOS	CTD Total/selecionado	SciELO Total/selecionado	Google Acadêmico selecionado	Data
Geografia; BNCC; Proposta curricular	nenhum	Nenhum resultado	3	13/08/20
Geografia; BNCC; Currículo	7/1	Nenhum resultado	3	10/08/20
Organização de conteúdos; Currículo; Geografia	7/0	Nenhum resultado	Nenhum selecionado	10/08/20
Conteúdos escolares; currículo; Geografia	10/1	Nenhum resultado	Nenhum selecionado	10/08/20
BNCC; Geografia	15/2	Nenhum resultado	1	10/08/20
Geografia; Pedagogia Histórico-Crítica	9/1	Nenhum resultado	4	10/08/20
Geografia; BNCC; Pedagogia Histórico-Crítica	Nenhum	Nenhum resultado	1	10/08/20
Estrutura curricular; Geografia; BNCC	Nenhum	Nenhum resultado	1	10/08/20
BNCC	383/2	24/0	Nenhum selecionado	11/08/20
BNCC; Pedagogia Histórico-Crítica	1/1	Nenhum resultado	Nenhum selecionado	11/08/20
TOTAL SELECIONADOS	8	nenhum	13	

Fonte: Elaboração do autor (2021).

A classificação dos resumos das dissertações, teses e artigos selecionados se dá de acordo com as quatro categorias anteriormente destacadas. A intersecção entre as categorias será apontada ao longo da análise.

3.1 ENSINO DA GEOGRAFIA

Dentre os resultados obtidos no CTD-CAPES está a dissertação com o título "A construção de conhecimentos significativos: um horizonte mais crítico na geografia escolar", produzida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por Ana Carla Barbosa Viveiros (2014). A partir da leitura do resumo, encontra-se também a aproximação da Pedagogia Histórico-Crítica com o ensino da geografia, especialmente em seu problema de pesquisa, que busca trazer a Geografia Crítica, superando a característica de ciência descritiva, como ferramenta para a análise do espaço territorial do município e Itaboraí, no Rio de Janeiro. Ou seja, aproximando o saber elaborado da ciência geográfica numa perspectiva crítica com o conhecimento espontâneo dos estudantes.

Por sua vez, Carlos Thiago Gomes Sampaio (2017), na Revista Brasileira de Educação em Geografia, traz o artigo "A pedagogia das competências e o ensino de geografia". Nele são apresentadas as implicações da pedagogia das competências no ensino da Geografia no Brasil. A análise passa pelos documentos de implementação do currículo único desde a década de 1990 que, segundo o autor, estão pautados por esta perspectiva pedagógica.

Há também a tese elaborada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) cujo título é "O ensino da geografia e sua especificidade na Base Nacional Comum Curricular brasileira: uma cartografia das ausências", de Augusto Monteiro Ozório (2018). Trata-se de mais um estudo sobre a condição do componente curricular de Geografia com a promulgação da BNCC. Entretanto, a partir da leitura de seu resumo fica evidente o enfoque dado à situação do Ensino Médio, uma vez que o ensino da geografia pode deixar de ser obrigatório. É evidenciada a importância dessa ciência para a compreensão e inserção dos sujeitos no contexto global e nacional contemporâneo. Para entender esse processo de perda de relevância, o estudo percorre documentos e realiza entrevistas a fim de levantar informações que demonstram o caráter utilitarista que o discurso neoliberal impõe ao currículo a partir da década de 1970. Ao mesmo tempo, atenta para a dificuldade que os geógrafos têm em difundir a importância da ciência geográfica nas últimas décadas.

Em mais um trabalho que se debruça sobre a questão da ciência geográfica na BNCC, a dissertação de Diego Nascimento Mustafé (2019), intitulada "O ensino de geografia na

BNCC do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais): a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno", defendida na Universidade Federal de Goiás, tece crítica quanto aos princípios utilizados, cuja consequência seria uma integração interdisciplinar superficial, o que contrariaria uma interdisciplinaridade efetiva, que só seria possível a partir de um compromisso teórico com as categorias da Geografia.

Na Revista Educação e Políticas em Debate, o artigo "Reflexões sobre ensino de Geografia em Goiás a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular", de autoria de Leovan Alves dos Santos (2019), discute o ensino da geografia em documentos que orientam as propostas de curriculares em Goiás para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. A partir da análise documental e bibliográfica são trazidos ao debate os limites e as possibilidades de trabalho do professor de geografia diante da BNCC e das Propostas Curriculares.

Alguns aspectos convergentes das publicações podem ser destacados, dentre os quais, o caráter utilitarista do Ensino da Geografia que residente nas demandas de formação da classe trabalhadora por parte do capitalismo. Essa concepção é revigorada na emergência das reformulações curriculares (VIVEIROS, 2014; SAMPAIO 2017; OZÓRIO, 2018). Nesse sentido, a BNCC ganha destaque em três trabalhos acadêmicos, nos quais o ensino da Geografia é a categoria central (OZÓRIO, 2018; DOS SANTOS, 2019; MUSTAFÉ, 2019). Neles é demonstrada a falta de base teórico-metodológica que o documento traz em relação à Geografia. Indo além, reflete-se sobre a constituição da BNCC como política pública que se subordina aos interesses da ordem socioeconômica vigente, sobredeterminando a intenção do conhecimento geográfico como componente curricular.

Outra convergência importante reside no entendimento da incapacidade da abordagem dualista da Geografia, ou seja, dividir a ciência geográfica em natural e humana, negando totalidade da relação homem-natureza na constituição do espaço. Em sentido contrário, a Geografia crítica é apontada como a perspectiva mais adequada para a abordagem analítica do espaço (VIVEIROS, 2014, OZÓRIO, 2018, MUSTAFÉ, 2019).

No âmbito do ensino, a Pedagogia Histórico-Crítica é reconhecida como possibilidade de mediação entre os estudantes e os conceitos da Geografia por dois trabalhos (VIVEIROS, 2014), tendo como premissa o saber empírico sobre o espaço em que os estudantes vivem como resultado da prática social na qual se inserem.

No que tange à organização ou seleção de conteúdos, é apontada a referência que os documentos como os PCNs e a BNCC fazem ao uso das categorias da Geografia (SAMPAIO, 2017). Também são demarcados alguns problemas da fundamentação que a BNCC traz

quanto à regionalização, pois a busca pela superação da compartimentação da ciência geográfica é comprometida a partir da adoção da região como categoria base para se definir os conteúdos. Com essa perspectiva, há um retrocesso em relação à Geografia Crítica, consequência da fragmentação em conceitos geográficos, mas de modo regionalizado, como o relevo da região, a população da região e assim por diante. Fato que não responderá à premissa da Geografia enquanto ciência humana (OZÓRIO, 2018).

3.2 BNCC

A revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia - ANPEGE publicou um artigo com o título "Base Nacional Comum Curricular - BNCC componente curricular: geografia". Nele, Marcos Antônio Campos Couto (2016), analisa os documentos e legislações que precedem a BNCC, como a própria Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação de 2014. Em seu resumo, o trabalho deixa explícita a confrontação entre a educação brasileira e as políticas educacionais neoliberais, afirmando, em síntese, que a BNCC não é a resposta para os problemas estruturais que permeiam a educação no Brasil.

Eduardo Donizeti Girotto (2016), com o artigo "Dos PCNs A BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal", publicado pela Geo UERJ, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, discute a proposta da BNCC divulgada em 2015 pelo Ministério da Educação. Focado menos nos objetivos e conteúdos da geografia e mais em apresentar os silêncios da proposta, ou seja, nos sujeitos ocultos que, na perspectiva do autor, possuem mais importância devido à concepção que esses têm em relação à educação e, para além disso, o projeto econômico e social do país. O material passa pelos documentos que tratam do currículo de geografia, analisando o contexto da proposta da BNCC.

Refletindo os trabalhos obtidos nas buscas realizadas no CTD-CAPES, que possuem a centralidade na BNCC, analisa-se o resumo da dissertação de Emerson Pereira Branco (2017), produzida em Paranavaí, na Universidade Estadual do Paraná, com o título "a implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais". Nele é trazida a discussão quanto às políticas neoliberais e a sua natureza implícita, mas de consequências explícitas. Segundo a pesquisa, as políticas públicas relacionadas à elaboração de documentos norteadores da educação são largamente influenciadas pelo neoliberalismo, por organismos internacionais, excluindo professores e estudantes de uma participação efetiva nesse processo.

Por outro lado, com autoria de Linovaldo Miranda Lemos (2017), o um artigo com o título “A construção da Base Nacional Comum Curricular e o ensino de geografia: elementos para análise”, publicado na revista Educação Geográfica em Foco, traz uma análise dos pareceres de especialistas da geografia consultados pelo Ministério da Educação à época das discussões referentes aos objetivos elencados pela BNCC, em específico da ciência geográfica. Por esse motivo, não é trazido para esta revisão sistemática o parecer de Marcos Antônio Campos Couto (2016), o primeiro em relevância que aparece no portal do Google Acadêmico usando os critérios expostos no protocolo de busca.

Na publicação Ensino em Revista, Iara Vieira Guimarães (2018), com o artigo “Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, traz a discussão a respeito da configuração que a geografia apresenta na base nacional. O contexto político nacional e a conotação de currículo que o documento possui são delimitados pela autora. Também é reforçada a importância de se consultar os professores quanto a mudanças em práticas pedagógicas e processos de ensino. Quanto à geografia, o trabalho demarca a importância desse componente curricular para uma formação cidadã crítica, sendo, portanto, imprescindível em qualquer etapa da educação básica.

Em mais um trabalho que se mostra relevante para esta pesquisa, a tese “Base Nacional Comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial”, produzida por Alice Moraes Rego de Souza (2019) na Universidade Federal Fluminense de Niterói, estado do Rio de Janeiro, tem-se em seu resumo demarcada a educação como um terreno em disputa, não de consenso. Sob a perspectiva da cartografia social, o trabalho busca elencar as condições de desenvolvimento da BNCC, perpassando o discurso político oficial, as reformas empresariais, as definições teórico-metodológicas e, por fim demarcando as convergências e contradições a parir dos diferentes discursos sobre o documento.

Com a dissertação de Alan Souza Taylor de Siqueira (2019), intitulada “Entre os PCNS e a BNCC: discursos sobre integração curricular na geografia”, apresentada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o enfoque passa a ser a integração curricular pautada nos discursos de interdisciplinaridade com atenção em relação à Geografia, especialmente no Ensino Médio. Baseando-se na análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e na BNCC, o trabalho observa as categorias que são ressignificadas nesses documentos. Também se atem à reorganização curricular da geografia como componente curricular.

Já o artigo “Teoria curricular e geografia: convites à reflexão sobre a BNCC”, de Hugo Heleno Camilo Costa, Phelipe Florez Rodrigues e Guilherme Pereira Stribel (2019),

presente na Revista Brasileira de Educação em Geografia, considerando a centralidade da BNCC, evidencia a negligência desse documento em relação à pesquisa acumulada nos campos do Currículo e da Educação Geográfica. O estudo perpassa as discussões sobre teoria e política curricular e sobre o ensino da geografia e o acesso ao pensamento geográfico. Por fim, afirma a contrariedade entre a BNCC e o caráter transgressor dos processos educativos e de produção de sentido sobre a escola e sobre o espaço.

Entre os trabalhos analisados, as políticas neoliberais sobre a educação, especificamente na formulação dos documentos norteadores, são apontadas como importantes condicionantes por cinco autores (COUTO, 2016; GIROTTO, 2016; BRANCO, 2017; A. M. R. SOUZA, 2019; SIQUEIRA, 2019).

Em consonância com a categoria BNCC, a problemática sobre o componente curricular Geografia recebe atenção em seis das obras analisadas. Discute-se a questão da interdisciplinaridade e a posição da Geografia nessa perspectiva (SIQUEIRA, 2019); a instrumentalização do pensamento geográfico eivado pelo contexto político e social que permeia a própria condição da BNCC (GIROTTO, 2016); a importância fundamental da especificidade da Geografia para a formação cidadã (GUIMARÃES, 2018); a falta de rigor científico e político do ensino das ciências humanas, e da geografia em específico (COUTO, 2016); a teoria curricular e o ensino da Geografia (COSTA; FLOREZ; STRIBEL, 2019; RODRIGUES, 2019); e os limites e possibilidades da Geografia presentes no documento (LEMOS, 2017).

A seleção e/ou organização de conteúdos do componente curricular de Geografia é trazida à discussão quanto à legitimidade democrática da forma-conteúdo tratada na BNCC, coadunando-se como o levantamento das diferentes perspectivas quanto à hierarquização dos saberes, os motivos das escolhas ou ausências (COUTO, 2016; LEMOS, 2017; GUIMARÃES, 2018; SIQUEIRA, 2019).

Uma das categorias deste trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica, não encontra destaque como elemento de peso nos trabalhos analisados.

3. 3 CURRÍCULO/ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Com a dissertação de Márcio Miguel de Aguiar (2013), intitulada “Seleção de conteúdos e organização do trabalho docente: reflexões sobre a prática e suas consequências no ensino da geografia”, da Universidade Estadual de Londrina, busca-se analisar os critérios de seleção de conteúdos escolares e a sua influência na organização do trabalho docente.

Pensando na dissociação entre as práticas mecânicas e nos projetos políticos pedagógicos, o trabalho busca contribuir para a reflexão sobre o significado da seleção de conteúdos para o processo de ensino-aprendizagem.

Como é um trabalho que precede os processos de elaboração da BNCC, evidentemente não há referências a ela na dissertação, apesar de trazer as diretrizes curriculares nacional e do estado do Paraná na discussão. Nesse âmbito, a Pedagogia Histórico-Crítica é citada como base para a elaboração do documento paranaense.

3.4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

No artigo publicado pela Revista Tamoios com o título "Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica", Marcos Antônio Campos Couto (2009) apresenta um debate sobre a metodologia de ensino da geografia, entendendo esta ciência como um discurso sobre o homem e suas práticas espaciais. Sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, em que se busca mediar o encontro da prática social com o conhecimento geográfico, propõe as etapas da didática proposta por esta teoria pedagógica.

Por sua vez, José Maria Leite Botelho (2013) traz o artigo "Prática social: uma estratégia para ensinar e aprender a Geografia escolar", publicado na Revista Geografia Ensino & Pesquisa. Nele, é realçada a necessidade da inserção da prática social no ensino-aprendizagem da Geografia. Seu objetivo está localizado no fomento da reflexão sobre o conhecimento geográfico e a constituição da ciência geográfica como componente curricular. Para além disso, busca tecer considerações a respeito da prática social dos professores e relacionar o ensino da Geografia como a Pedagogia Histórico-Crítica.

Posicionando-se pela concepção de que a Pedagogia Histórico-Crítica contribui no enfrentamento ao esvaziamento do ensino da geografia no contexto do neoliberalismo, o artigo de Lucas André Teixeira (2015), com o título "As contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino de Geografia", publicado na revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate. O trabalho avança para além da análise, apontando a superação da ordem vigente, destacando os fundamentos necessários para a efetivação de um ensino que contribua para uma outra sociedade.

Por outro lado, na revista Querubim, da Universidade Federal Fluminense, o artigo "Geografia escolar e pedagogia Histórico-Crítica: procedimento didático-pedagógico por meio da categoria lugar", de Hugo de Carvalho Sobrinho (2017), encontra a sua centralidade

no lugar como categoria de análise do espaço geográfico[9], para servir como mediação para a construção do conhecimento geográfico. Sua intenção é propor uma alternativa de ensino da geografia a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, partindo da problematização da prática social.

Sequencialmente, a escolha da dissertação intitulada "Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a pedagogia das competências", produzida na Universidade Federal do Espírito Santo por Vinicius Oliveira Machado (2019), se justifica a partir da leitura de seu resumo que, apesar de ter como foco o componente curricular de história, apresenta uma leitura do esvaziamento do currículo sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciando o caráter de empobrecimento do rigor metodológico derivado das pedagogias por competências, presente na BNCC.

Observando a BNCC, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o Currículo de Geografia do mesmo estado, o artigo produzido por Vinícius de Oliveira Aversa e Gabriel Bairro (2019), intitulado "A pedagogia das competências e o ensino de geografia no estado de São Paulo: um olhar crítico para a orientação pedagógica dos documentos oficiais", afirma o caráter imediatista, adaptativo e reacionário, após uma análise de tais documentos a partir de seus discursos e contextos históricos. Tecendo críticas à hegemonia do ideário das pedagogias do aprender a aprender, afirma a necessidade da discussão acerca de uma proposta pedagógica realmente comprometida com a transformação da realidade social. Tal artigo foi apresentado no II Congresso Brasileiro de Organização do Espaço junto ao XIV Seminário da Pós-Graduação em Geografia, na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), em Rio Claro.

Dentre os trabalhos centrados na Pedagogia Histórico-Crítica, encontramos dois que fazem referência à BNCC. Neles, é destacado o caráter imediatista, raso e reacionário do documento, pois se subordina ao rearranjo das forças produtivas no presente momento histórico, onde se busca trabalhadores flexíveis e dóceis, ao passo que se almeja o desenvolvimento através de competências visadas pelo mercado, com o respectivo esvaziamento dos currículos (MACHADO, 2019; AVERSA; BAIRRO, 2019).

Desenvolve-se também o entendimento da Pedagogia Histórico-Crítica como capaz de contrapor o desenvolvimento histórico premeditado a partir do ideário neoliberal. Isso tanto no escopo da BNCC (MACHADO, 2019) quanto no ensino da Geografia (TEIXEIRA, 2015; AVERSA; BAIRRO, 2019).

[9] Aqui entendido como o Espaço humanizado, distinguindo-se do Espaço natural.

Na especificidade da Geografia escolar, a Pedagogia Histórico-Crítica é pensada como um fundamento capaz de aproximar os conceitos da ciência geográfica com a prática social dos estudantes, para com isso ter uma compreensão totalizante do espaço, que permita uma nova prática social (COUTO, 2009; BOTELHO, 2013; CARVALHO SOBRINHO,2017).

As quatro categorias escolhidas para serem referências dos termos correspondem a diferentes dimensões deste trabalho. Assim, nenhum deles, obviamente, corresponderá plenamente às demandas que se procura discutir aqui. De toda forma, o mais importante é que a análise destes materiais permitiu extrair formulações a partir de concepções que sustentam esta produção.

Diante do exposto, esta pesquisa se posiciona na intersecção das categorias elencadas. O essencial foi identificar os principais autores que sustentam as lentes teóricas das quais o trabalho se vale. Por isso, muito pouco é utilizado diretamente das produções trazidas nesta subseção. Isso não significa reduzir a importância delas para esta discussão, pois serviram de meios para se chegar aos clássicos das áreas contempladas pelas categorias e para se ter um panorama da fronteira do conhecimento dos temas que se coadunam a esta pesquisa.

3. 5 A GEOGRAFIA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES OFICIAIS

Nesta subseção, se realiza uma breve análise da Geografia contida nos principais documentos norteadores que servem de parâmetros para a BNCC e seu desdobramento no sistema municipal de Lages.

3. 6. 1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

A análise parte da observação dos dois últimos ciclos para o Ensino Fundamental estabelecidos pelo documento, o que corresponde à etapa educacional de interesse desta pesquisa.

Antes mesmo de se ater ao ensino da Geografia, é importante refletir sobre alguns dos objetivos que os PCNs esperam que os estudantes atinjam. Em seus dez pontos, é frequentemente referido o desenvolvimento da criticidade, seja no âmbito da leitura que se faz da sociedade, seja na própria compreensão da realidade. Outro elemento de destaque é a afirmação de que a cidadania se realiza pela participação social e política dos indivíduos e que, para isso, é necessário se pautar na solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças. Um aspecto elencado nos objetivos é particularmente interessante para a ciência geográfica: a

necessidade de se desenvolver o entendimento de que o ser humano se constitui na relação de dependência e agência com o meio natural. Portanto, a cidadania não se faz somente pela consciência nas relações interpessoais e no contexto comunitário, mas na própria mensuração das ações humanas sobre o espaço natural (BRASIL, 1998).

Adentrando na especificidade da Geografia, os PNCs deixam claro em sua apresentação a intenção do ensino dessa ciência ao afirmar que:

> O documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à *ampliação* das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos (BRASIL, 1998, p. 15, grifo nosso).

Nota-se, assim, o reconhecimento por parte dos elaboradores do documento da existência do conhecimento sincrético com qual os estudantes chegam à escola. Para além disso, ao reconhecê-lo, atribui-lhe importância no processo de acesso ao saber elaborado.

Já ao desenvolver a caracterização da Geografia, os PCNs descrevem uma retrospectiva da epistemologia e do ensino da ciência geográfica no Brasil. Para tanto, demarcam os principais autores e suas conceituações quanto às categorias enfatizadas no estudo do espaço enquanto objeto. Fica evidente a incapacidade da Geografia Tradicional, derivada do pensamento positivista, de dar conta da realidade que se mostra mais complexa a partir da década de 1950. Assim, ganha vulto a Geografia marxista, com forte engajamento na transformação da realidade. Entretanto, segundo os PCNs, essa também não se mostra efetiva na prática do ensino, pois sua centralidade na dimensão socioeconômica acabará por afastar os objetivos dessa perspectiva dos sentidos subjetivos resultado das experiências empíricas dos estudantes, privando-os, com isso, da identidade entre o mundo estudado e o mundo vivido por eles[10].

Afirma-se, ainda, que o embate acadêmico entre as diferentes perspectivas teórico-metodológicas contribuiu positivamente para a expansão epistemológica da Geografia. Porém, por outro lado, a falta de um parâmetro produziu uma difusão de propostas curriculares, sem embasamento sólido, o que resulta em um ensino no mínimo equivocado, provocando a descaracterização da Geografia no contexto escolar e social.

[10] Esta opinião expressa no documento não representa a perspectiva defendida por este trabalho. Pelo contrário, entende-se que o marxismo é o método mais completo de análise crítica da realidade. Através da categoria totalidade, o marxismo expressa a unidade da diversidade. Diversidade esta que resulta da interação entre o objetivo e o subjetivo, entre o indivíduo e a sociedade, entre o particular e o universal. Sendo, portanto, as interpretações de que o marxismo é economicista equivocadas (MARX, 2011; NETTO, 2011; TRIVIÑOS, 2013).

Avançando sobre a proposição de Geografia feita nos PCNs, identifica-se a compreensão de analisar e interpretar o espaço sob o espectro da historicidade e dialeticamente formado no bojo da constituição social nele presente. As categorias "território", "região", "paisagem" e "lugar" são elencadas como essenciais para uma abordagem mais completa do espaço. A categoria "trabalho" também é referida como qualificante do espaço, sendo, portanto, o seu entendimento indispensável para a abstração do real.

Na descrição dos objetivos da Geografia para o ensino fundamental, percebe-se que a finalidade dessa ciência na escola não avança para além da compreensão. Os verbos "entender", "compreender" e "conhecer" demonstram uma certa passividade que se pretende com a Geografia. Não se encontra intenção de transformação da prática social no documento. Desse modo, basta corrigir "desvios" de uma realidade inevitável.

Ao longo do documento, é suprimido o potencial da Geografia como uma ferramenta para além da compreensão, que objetive a transformação da realidade concreta, derivada de uma prática social elevada pela síntese do processo educativo. Não se almeja uma superação da forma como a sociedade brasileira reproduz a sua existência na contemporaneidade, materializada no espaço geográfico. A natureza política da educação é encoberta pelo discurso da pretensa liberdade teórico-metodológica, mas que, em última análise, visa a adaptação dos sujeitos.

3. 6. 2 Diretrizes Curriculares Nacionais

Este documento, publicado em 2013, tem por objetivo principal estabelecer as diretrizes da base nacional comum, "responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras" (BRASIL, 2013).

De maneira ampla, na seção dedicada ao Ensino Fundamental, o documento expressa a preocupação da relação entre o particular e o universal, ou seja, entre os sujeitos empíricos e os sujeitos concretos, de interesses universais, como é dito no trecho a seguir:

> A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com o mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem a cultura (BRASIL, 2013, p. 116).

Por outro lado, o multiculturalismo é defendido nos fundamentos do documento (BRASIL, 2013). Fato esse que precisa de uma reflexão mais atenta, como aponta Duarte (2001, p. 81):

> Aqueles que pensam que desenvolvem mecanismos de resistência a mundialização do capitalismo por meio da defesa dos direitos das chamadas minorias e da defesa do multiculturalismo não percebem que a dinâmica da universalização do mercado possui uma plasticidade que lhe permite assimilar os fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadorias e utilizando-se deles de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista ético a manutenção das desigualdades sociais. Em nome da crítica ao etnocentrismo são mantidos os privilégios materiais e intelectuais dos países pertencentes ao Primeiro Mundo. Em nome do respeito à alteridade e da convivência pacífica entre os povos e entre os grupos culturais são perpetuadas as divisões e exclusões necessárias à reprodução do capital [...] O que há em comum é o valor de troca da mercadoria. [..] [como] a propaganda de refrigerante na qual casais assistindo a um filme no cinema comportam-se de forma idêntica em todo o mundo, a despeito das particularidades culturais e raciais e, é claro, todos bebem refrigerante e todos bebem o mesmo refrigerante.

Por sua vez, quanto à Geografia no Ensino Fundamental, aqui já aparece a nomenclatura que essa ciência passa a ter, assim como as demais, sendo que deixa de ser chamada de disciplina e passa a ser Componente Curricular, subordinado a uma grande Área do Conhecimento, a das Ciências Humanas, juntamente com História.

Devido à extensão e complexidade da questão da alteração dos termos nas DCNs e que ganharão materialidade na BNCC, esta pesquisa se limitará ao escopo sobre o qual esses documentos se dedicam à Geografia. Porém, cabe mencionar Dirce Suertegaray (2016), que em seu parecer sobre a BNCC afirma “o texto pretende inovar nas terminologias e produz um sentido que se torna incompreensível aos professores”.

No limite, cabe recorrer às obras produzidas no sentido de discutir os interesses ideológicos da alteração dos termos a partir das DCNs e da BNCC, ou seja, olhar criticamente para a mudança de linguagem em relação ao que existia anteriormente a esses documentos.

3. 6. 3 A Base Nacional Comum Curricular

Na BNCC, as disciplinas, agora chamadas de componentes curriculares, são colocadas em grandes áreas e a Geografia se une à História na área das Ciências Humanas. O texto de apresentação da área para os anos finais do ensino fundamental recupera intensões que já haviam sido expostas nos PCNs, ou seja, o desenvolvimento da criticidade, o reconhecimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais têm enfoque renovado.

Assim como ocorre nos PCNs, aqui, as ciências humanas são instrumentalizadas, objetivando sujeitos capazes de analisar, reconhecer, refletir e atuar politicamente. Porém, não se busca tensionar a prática social de modo a superar a realidade socioeconômica. “Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (BRASIL, 2017).

A BNCC traz como objetivo o desenvolvimento de competências, que concernente à ciência geográfica, se refere aos objetivos do ensino desse componente curricular. A presente pesquisa não focará em uma análise minuciosa sobre todos os elementos passíveis de crítica que se encontram no documento ou em relação à sua elaboração[11]. Para isso, já existem trabalhos que se dedicam ao tema e que foram apresentados na revisão de literatura.

De forma sucinta, a concepção defendida pela pedagogia das competências se assenta nos princípios do construtivismo escolanovista do início do século XX. Dessa maneira, ao rejeitar a pedagogia tradicional, passa-se a centrar o foco da educação nos interesses particulares de cada aluno. Nessa perspectiva, a educação é significativa quando o aluno desenvolve o método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos por conta própria (MACHADO, 2019). Assim, a educação deve preparar os indivíduos para uma sociedade em permanente mudança (DUARTE, 2001).

Tomando em uma perspectiva geral, as concepções filosóficas que amparam a construção da BNCC se encontram no escopo pós-moderno (SAVIANI, 2019; MACHADO, 2019). Tal concepção ganha força em um momento histórico do modo de produção capitalista que se caracteriza pela acumulação flexível, com o toyotismo na produção industrial e a financeirização tomando o controle do sistema produtivo global, a partir do final da década de 1960 (ANTUNES; PINTO, 2017; SAVIANI, 2019; MACHADO, 2019).

Sobre esse arranjo socioeconômico, a intelectualidade crítica não marxista e a conservadora ocidental convergirão em uma ideia de fim da história, para além da negação das metanarrativas, como Lyotard (apud MACHADO, 2019, p. 64) aponta a “incredulidade nas metanarrativas é uma condição dos pós-modernos”. Nesse caso, a própria ciência e a racionalidade moderna – pois essas que, na época da revolução burguesa foram fundamentos humanísticos para a superação do antigo regime, instrumentalizadas pelo capital – são agora identificadas como causadoras das mazelas do mundo contemporâneo (MACHADO, 2019).

[11] Parte dessa problemática é trazida na seção 4.

Há, portanto, uma fetichização[12] do conhecimento científico ao ponto que é posto sobre ele processos que na realidade são produtos das determinações do capital, como a destruição ambiental, o aumento das desigualdades sociais, a fome, a escalada bélica e a destruição de povos e culturas (*Ibidem*).

Nesse sentido, a crítica que se faria ao modo de produção hegemônico passa a ser dirigida à racionalidade. Nesse ponto, o neoliberalismo encontra as teorias pós-modernas. Temos ciência que há diferenças muito grandes entre os inúmeros autores que podem ser enquadrados como pós-modernos e que, de certa forma, grande parte deles contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico. Contudo, aqui é necessária certa generalização em torno dessas teorias não terem em perspectiva a superação do capitalismo (DUARTE, 2001, 2010; SAVIANI, 2019; MACHADO, 2019).

Em nome de demandas legítimas como a valorização da diversidade humana, se critica o conhecimento científico, pois segundo os pós-modernos, ele representa a opressão eurocêntrica, promotor de uma sociedade homogeneizada (DUARTE, 2001; MACHADO, 2019). Porém, muitas vezes, não se leva em conta ser o capitalismo que possui uma lei tendencial de expansão constante de mercantilização de todas as dimensões da sociabilidade MARX, 2013), colocando o desenvolvimento científico a seu serviço.

Assim, a noção moderna de desenvolvimento de características universais dos seres humanos, seria a universalidade do padrão eurocêntrico. Todavia, não se expressa de forma contundente nas concepções pós-modernas que a universalização é do modo de produção, que usa do conhecimento científico. Entretanto, não significa que esse conhecimento seja opressor por si só, ou que ele não seja necessário para se conhecer as determinações da realidade.

O escolanovismo, que atravessa o século XX, sustentado pelo pós-modernismo vai colocar a primazia da função da escola em atender aos interesses das necessidades imediatas dos estudantes. Para isso, eles devem desenvolver capacidades e competências, para buscar o tipo de conhecimento que lhes convêm (MACHADO, 2019).

Essa premissa não coloca em tela que as necessidades imediatas, os gostos, os desejos de cada um não são inatos, não nascem junto com o corpo biológico, mas se constituem na mediação entre os indivíduos e toda estrutura socioeconômica dentro de uma hegemonia (APPLE, 1982; MARX, 2001; SAVIANI, 2018). Dessa forma, ao se objetivar a necessidade

[12] No materialismo histórico-dialético quando um objeto, processo ou fenômeno é erroneamente reconhecido como detentor de capacidades alheias aos interesses dos seres humanos, como que “por feitiço, magia” (MARX, ENGELS, 2001).

do empírico, não se busca superar a presente forma social e todos os problemas que dela derivam.

Na BNCC, na introdução do componente curricular de Geografia para o Ensino Fundamental, podemos ver um exemplo dessa questão no seguinte trecho:

> Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na **vida cotidiana**, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (BRASIL, 2017. p. 359, grifo nosso).

Nota-se que a legítima preocupação com a diversidade humana se estanca como uma questão cotidiana, sem ir às raízes estruturais. Apresentando como necessidade desenvolver competências que, sem o aporte crítico no materialismo histórico-dialético, se reduzem a um apaziguamento de tensões sociais. No mesmo sentido, o seguinte excerto mostra que:

> [Sobre as unidades temáticas] destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da **vida cotidiana**, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum (BRASIL, 2017, p. 360, grifo nosso).

O documento aponta problemas reais e a necessidade de se produzir uma prática social mais elevada, mas por outro lado centra-se na cotidianidade, correndo o risco de um certo utilitarismo.

A característica de se buscar responder demandas do cotidiano presentes na BNCC é condizente com a Pedagogia das Competências, popularizada na década de 1990 no Brasil, a partir das obras de Philippe Perrenoud (MACHADO, 2019). Tal concepção se liga diretamente ao mundo do trabalho, como indica Marise Nogueira Ramos (2009):

> [...] buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos, dá origem ao que chamamos de ‘pedagogia das competências’, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz.

O deslocamento da ideia das competências para o campo da educação, seja a básica ou a profissional, mudou a centralidade da atividade educativa dos saberes disciplinares para o ensino definido pela produção de competências. “Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar” (RAMOS, 2009).

Educar para a cidadania, na ideia de Perrenoud, consiste no professor guiar o estudante para situações de aprendizagem com sentido e regulação que se identifiquem com os anseios pessoais. Isso pode passar a ideia de que a formação se baseia nos desejos dos estudantes, incorrendo em um pragmatismo (MACHADO, 2019). Tal concepção não condiz com o que pensamos sobre a escola enquanto espaço privilegiado de socialização dos saberes elaborados, objetivando atender as necessidades ontológicas dos estudantes, para além do empírico e do cotidiano (SAVIANI, 2013, 2018). Tem-se, assim, um lugar que dialeticamente está condicionado pela sociedade, mas pode se colocar momentaneamente à parte dela. Nessa condição é possível aproximar os saberes elaborados, que possibilitam apreender o movimento da realidade e do cotidiano.

Ao atentar para o texto introdutório da Geografia, chama a atenção a importância dada ao desenvolvimento do raciocínio geográfico. Condição, segundo o documento, necessária para o entendimento da dinâmica do espaço, a categoria mais ampla da Geografia. Para isso, o raciocínio geográfico permite a apreensão de conceitos como paisagem, lugar, região, natureza e território. Entretanto, pelo exposto no documento, esses conceitos não se aplicam de maneira efetiva na dimensão socioeconômica do espaço, perdendo-se, portanto, a visão da totalidade (COUTO, 2016).

Dessa análise se extraem os limites reformistas e condizentes com o próprio processo de formulação do documento e o que se almeja a partir dele. Uma adequação dos indivíduos a uma racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), “sendo o neoliberalismo, a forma de nossa existência, indo além de uma ideologia ou uma política econômica, é a razão do capitalismo contemporâneo, tendo como regra geral a concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DIAS; LOCKS, 2020, p. 165).

Tomando mais uma vez as palavras de Ramos (2009):

> A competência, inicialmente um aspecto de diferenciação individual, é tomada como fator econômico e se reverte em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas. A flexibilidade econômica vem acompanhada da psicologização da questão social.

Assim, a perspectiva trazida nos PCNs, é acolhida e remodelada na BNCC, de acordo com os interesses dos grupos que ganharam a pauta na formulação do documento. Os objetivos para a Geografia apontados nos PCNs ganham materialidade na BNCC.

3. 6. 4 Proposta Curricular de Santa Catarina (2014)

Nas considerações iniciais, o documento comenta os debates que ocorrem após o período da democratização, na década de 1980 e que esse processo decorre do pensamento social crítico ao modelo educacional brasileiro. Em sua apresentação, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, n. p., grifo nosso) expõe como uma das suas diretrizes gerais:

> Que a proposta pudesse – considerando a pluralidade política, cultural e social resultante de um dos períodos democráticos mais duradouros da história do Brasil – **evitar qualquer viés ideológico** ou político partidário, assegurando desse modo uma formação plural que garantisse ao estudante liberdade para formar sua opinião e suas convicções políticas em sintonia com seu mundo e com sua herança cultural.

Com essa afirmação, o documento subentende que as concepções de mundo, as ideologias e projetos políticos não tenham uma base material e, por suposto, que as pessoas se localizam em um mundo metafísico, vivem suspensas no ar, sem estabelecerem relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Sendo que:

> A produção de ideias, das representações da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui como a emanação direta de seu comportamento material (MARX, 2001, p. 18).

A suposição da Proposta de que o documento se constitua à parte de uma ideologia, como se pudesse ser originada no mundo das ideias, livre de determinações dos interesses de classes, é ideológica, em si. Como Marx enfatiza (2001, p. 19):

> As fantasmagorias existentes no cérebro humano são sublimações resultantes necessariamente do processo de sua vida material, que podemos constatar empiricamente que repousa em bases materiais. Assim, a moral, a religião, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia.

O posicionamento do documento quanto à concepção marxista da fundamentação teórica, sinalizado pela escolha dos textos de Antônio Gramsci, aborda a relação intrínseca entre a educação e a sociedade. O seu caráter político se insere, aparentemente[13], na perspectiva contra-hegemônica em relação ao tecnicismo, afirmando que "a abordagem histórico-cultural se apresentava, assim, como alternativa de compreensão e consequente

[13] Kosik explica, com base no materialismo histórico-dialético, que a aparência não coincide com a essência do movimento histórico (2002). O que para o senso comum pode parecer progressista e crítico pode não revelar o substrato que condiciona de maneira mais determinante sua natureza de essência conservadora.

transformação dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano" (SANTA CATARINA, 2014).

Por outro lado, o pluralismo teórico-metodológico resultante da natureza diversa presente no debate político e epistemológico da produção do documento, faz com que possua contradições que se originam da própria estrutura do sistema capitalista, e que, sob a tutela do Estado burguês, são gerenciadas a favor das classes dominantes (HARVEY, 2017). Fato esse que reflete a disputa política e de concepção de educação e mundo que atravessa o espaço escolar, mas se restringem ao campo da educação quando não se questiona e busca tensionar as condicionantes estruturais.

Chagas (2012, p. 37) traz uma reflexão crítica importante sobre o uso dos conceitos gramscianos em formulações que não são de fato contra-hegemônicas, pois:

> [...] promovem verdadeiras mutações em conceitos caros ao pensamento gramsciano, tais como o de Estado, hegemonia e sociedade civil, sempre na perspectiva de justificar a realização de compromissos sistemáticos com a classe dominante e o abandono de uma estratégia revolucionária que aponte para a superação do capitalismo.

O documento aponta para a formação integral, objetivando que os estudantes sejam sujeitos que compreendam o processo formativo por meio da educação, como parte de uma relação orgânica de todas as dimensões sociais e que, para isso, demanda a apropriação dos saberes elaborados historicamente produzido, pois "Assim, os espaços de formação podem/devem se converter em lócus de socialização de saberes, de estudo organizado dos acontecimentos, de iniciação à pesquisa e de incentivo à leitura científica do mundo" (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

Ao mesmo tempo, é marcada a valorização da diversidade de identidades e saberes como condição político-pedagógica para o desenvolvimento da Educação Básica (Ibidem, p. 27). É necessário explicar que esta pesquisa não é crítica à valorização e respeito às características individuais, mas reforça a função precípua da educação escolar, o compartilhamento do conhecimento clássico produzido pela humanidade (SAVIANI; DUARTE, 2015; SAVIANI, 2018).

Frente ao exposto, Machado (2019) argumenta que para os pós-modernos, de onde vem as concepções de educação para a diversidade (SAVIANI; DUARTE, 2015; SAVIANI, 2018) o conhecimento científico moderno é uma construção particular étnico ocidental que, a partir do imperialismo, impõe a sua racionalidade particular sobre os não ocidentais. Essa definição compromete a distinção entre as teorias científicas e as crenças e ideologias populares.

Portanto, a crítica feita é que ao evocar uma perspectiva marxista, a Proposta Curricular de Santa Catarina pressupõe a necessidade da emancipação dos homens e mulheres. Nessa perspectiva, entendemos que, para isso, a socialização dos mesmos saberes a todos, é necessária para a formação integral de um sujeito que seja organicamente comprometido com a transformação da sociedade. Isso difere em conteúdo e intenção política de perspectivas que trazem a diversidade em primeiro plano como forma de validar diferenças socioeconômicas, naturalizando processos de formação de subjetividade que possuem sua origem na desigualdade social.

Para exemplificar esse problema, cabe a citação de Bhabha (1998) ao afirmar que o documento (2014, p. 53, grifo nosso) traz: "As diferenças culturais, raciais, de gênero, de **classe** [...] não seriam problemáticas se fossem apenas diferenças. A questão central é que elas são hierarquizadas socialmente e se transformam em desigualdades". Nota-se que as diferenças de classe são postas como parte da natureza diversa do ser humano e não como expressão do movimento da história. Em síntese, o reforço das diferenças orientará o trabalho educativo, em detrimento da emancipação fundada na essência humana igualitária.

Especificamente quanto à Geografia, a Proposta Curricular de Santa Catarina não desenvolve de modo específico a perspectiva de que essa ciência se orienta no trabalho educativo. De fato, apresenta conceituações das categorias geográficas, mas as subordina ao conceito amplo das ciências humanas. Sob o preceito da interdisciplinaridade, a especificidade da Geografia fica em segundo plano ao não se por uma fundamentação própria para esse componente curricular.

3. 6. 4 Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

Alicerçado sobre a BNCC, o Currículo do Território Catarinense explicita, em sua apresentação, o objetivo de ser o organizador das atividades escolares (SANTA CATARINA, 2019). Dentro de uma conjuntura caracterizada pela velocidade das transformações, evoca a necessidade de os professores estarem preparados para tal momento, sendo capazes de mobilizar as habilidades dos estudantes no sentido de conseguirem produzir melhores resultados de desempenho escolar. Essa questão é expressa no seguinte trecho:

> O ritmo das mudanças, das inovações e a velocidade das informações do mundo moderno exigem dos educadores um olhar cada vez mais atento, sob a óptica do aluno, alinhado às demandas do estudante atual, de modo a prepará-lo e motivá-lo

> para os estudos, para que faça o melhor uso possível do período em que está na escola (SANTA CATARINA, 2019, p. 8).

A premissa de que a educação deve atender aos interesses imediatos dos estudantes ressoa o que Perrenoud (2001, p. 21) escreveu:

> [...] a capacidade de um sujeito mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas. Isso exige a conceituação precisa desses recursos, das relações que devem ser estabelecidas entre eles e da natureza do "saber mobilizar". Pensar em termos de competências significa a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura.

Assim como a BNCC, o documento catarinense reduz ao desenvolvimento de capacidades subjetivas dos estudantes e as suas demandas empíricas os objetivos do ensino escolar, engendrado pelo que Saviani (2019) chama de neoescolanovismo e neocostrutivismo. Tal constatação condiz com o processo de elaboração das diretrizes educacionais brasileiras a partir da década de 1990, de ajuste de demanda do capital (ANTUNES; PINTO, 2017; SAVIANI, 2019).

Como um documento que tenta contemplar as diferentes perspectivas teóricas dos profissionais responsáveis pela sua elaboração, tendo que, ao mesmo tempo, expressar seu alinhamento com a BNCC, o Currículo do Território Catarinense revela em parte a sua derivação da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), que possui uma base teórica materialista histórico-dialética, como nesse trecho:

> Nessa perspectiva, o "Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense" assume e alicerça-se no princípio da educação integral, por entender que, por meio dela, promover-se-á uma formação que visa a cidadania, a emancipação e a 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. 12, grifo nosso).

O trecho em destaque se aproxima dos fundamentos e da intenção da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013, 2018), de socialização dos saberes elaborados da ciência da arte e da filosofia.

Em outro sentido, o documento revela a sua opção pela diversidade com princípio formativo, o que reiteramos, é necessário, tanto por ser democrático quanto na validação social, por se resguardar em um projeto de ampla aceitação pelos elaboradores. Porém, pode conter um ecletismo teórico-metodológico condizente com as visões pós-modernas (MACHADO, 2019), concepção que deriva da BNCC (ZANK; MALANCHEN, 2020). Fato

esse que pode deixar difusas as perspectivas de sociedade que se busca construir com o auxílio da educação formal.

No mesmo sentido que os PCNs e a BNCC, o Currículo do Território Catarinense traz os temas transversais, organizados nas seguintes categorias: Ciência e Tecnologia, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo; Multiculturalismo e Meio Ambiente. O documento qualifica-os como "[..] necessários para a ampliação dos conhecimentos e das competências essenciais, os temas merecem atenção das escolas no que diz respeito à atualização das discussões que acompanham a construção de uma sociedade autônoma, justa e igualitária" (SANTA CATARINA, 2019, p. 19). Contudo, entendemos que para atingir esses objetivos é necessário a explicitação no documento de que os problemas e fenômenos tratados pelos temas transversais são engendrados pelo desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista hegemônico (MARX, 2001, 2013) e que a construção de uma sociedade autônoma, justa e igualitária de fato se dará com a superação da forma como produzimos a nossa vida e a concretizamos no espaço.

Assim como nos demais documentos, a educação aqui é posta como uma ferramenta para adaptar os sujeitos à razão neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016, MACHADO, 2019), como se a conjuntura contemporânea fosse a única forma de existência social da humanidade, uma ideologia construída e reproduzida pelas várias instituições que compõem a estrutura sob o controle da burguesia, entre elas o próprio sistema educacional (APPLE, 1982; MESZÁROS, 2010).

Michael Apple (1982, p. 95) já apontava a relação orgânica entre a escolarização e a reprodução da hegemonia ao afirmar:

> [...] que uma das formas como as escolas são usadas para finalidades hegemônicas está na sua transmissão de valores e tendências culturais e econômicas que supostamente são 'compartilhados por todos', enquanto 'garante' ao mesmo tempo que apenas um número especificado de estudantes é selecionado para níveis mais elevados do ensino, em virtude de sua 'competência' para contribuir para a maximização da produção do conhecimento técnico também exigido pela economia.

É possível encontrar uma identidade conformista no documento quando ele afirma que "quem ganha com isso é a própria sociedade catarinense, que é para quem devemos dar respostas e apresentarmos sempre as melhores soluções de **continuidade**" (SANTA CATARINA, 2019, p. 9, grifo nosso).

Ademais, na introdução do documento, é apontada a origem coletiva de sua produção, porém, como deriva da BNCC, sua natureza conceitual está previamente estabelecida.

Portanto, o que resta é a incorporação de elementos extraídos do recorte geográfico do estado de Santa Catarina.

É importante reconhecer que o Currículo do Território Catarinense trata da educação ambiental, relações étnico-raciais e de gênero. Todavia, em contradição, no trato da educação ambiental, não faz nenhuma menção de que os problemas ambientais, em sua maioria, são produtos do modo de produção da sociedade capitalista. Assim como a questão étnico-racial, ao que pese o respeito e valorização explicitado no documento, é necessário desenvolver a compreensão da estrutura econômica que sustenta o processo histórico de racialização. Como explica Silvio Almeida (2019, p. 33):

> O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre "pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição". Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

Como feições hereditárias, o reformismo e o caráter de naturalização da forma socioeconômica atual presentes na BNCC são carregados pelo Currículo do Território Catarinense.

A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina possui os Cadernos sobre as Diversidades e os temas que os compõem. Publicados em 2018, como o próprio nome indica, abordam de maneira mais completa temas como a Educação Indígena, a Educação Ambiental, a adolescência e o uso de drogas, a Educação do Campo e Quilombola, a prevenção à violência na escola, entre outros (SANTA CATARINA, 2019).

Esses cadernos são complementares ao Currículo do Território Catarinense, apesar de serem anteriores, mas participam, em um sentindo mais amplo, da estruturação curricular de Santa Catarina. Além disso, partilham com a Proposta Curricular de Santa Catarina do materialismo histórico-dialético como fundamento teórico-metodológico, como expresso no Caderno - Educação Ambiental Políticas e Práticas Pedagógicas:

> Esses documentos, materializados em diferentes momentos históricos, é o retrato de uma construção coletiva em que educadores, gestores, consultores e integrantes do quadro administrativo e pedagógico das escolas da rede estadual de Santa Catarina confirmam os pressupostos do materialismo histórico-dialético como condutor do pensar e do fazer pedagógico em Santa Catarina. Isso implica ponderar, tendo em vista os aspectos filosóficos e metodológicos deste campo científico, que a educação deve partilhar de uma ação integradora em que, a partir da realidade do estudante e de um olhar crítico acercado funcionamento da sociedade, deve promover uma ação

> educativa, que tenha em seu contexto a perspectiva da totalidade (SANTA CATARINA, 2018, p. 18).

É importante destacar que, nesse trecho, o caderno expõe o caráter democrático de sua formulação e aplicação **e que se orienta por uma perspectiva teórica**. Tal qualidade é um tanto diluída no Currículo do Território Catarinense, ao passo que ele incorpora as demandas da BNCC em seus objetivos do trabalho educativo.

Ao aderir ao documento nacional, entendemos que o Currículo do Território Catarinense desvia o objetivo da educação de uma produção de consciência crítica para adaptar os sujeitos à formação socioeconômica. Conforme aponta Duarte (2010, p. 34):

> Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, existam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital. Como, porém, os problemas sociais mostram- se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista de educação. O adjetivo "idealista" é usado aqui não com referência à adesão a ideais, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social.

Essa análise revela que as propostas educacionais que não sejam críticas ao modo de produção, com um compromisso político (SAVIANI, 2018) de superação do capitalismo não passam de idealismo, pois acabam por isolar elementos da dinâmica social da essência que as produz. Condicionando a emancipação dos indivíduos às habilidades socioemocionais, conforme os ditames de organismos internacionais, como a Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, por exemplo, representantes dos países centrais do capitalismo (FREITAS, 2018; MACHADO, 2019).

Já na parte que introduz o componente curricular Geografia, o documento expressa as categorias que fundamentam o desenvolvimento do trabalho educativo da ciência geográfica em conformidade com a BNCC:

> 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. Articulados, esses conceitos

> instrumentalizam as unidades temáticas definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Geografia, que contemplam o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambiente e qualidade de vida (SANTA CATARINA, 2019, p. 386).

Em outro sentido, evidencia-se o esforço sobre as delimitações dos conteúdos enquanto proposta de trabalho para o professor no Ensino Fundamental. A sugestão de temas a serem estudados em cada série demonstra o delineamento para o ensino da Geografia, sendo isso feito em correspondência com as habilidades definidas da BNCC. Assim, são as habilidades estabelecidas pela BNCC, dentro da perspectiva reformista e de adequação com as demandas do mercado (SAVIANI 2016; MACHADO, 2019), que orientam a coleção de saberes a serem trabalhados em sala de aula.

3.6.5 DIRETRIZES CURRICULARES DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES/SC – DCSMEL (2021)

Antes da elaboração das DCSMEL, o sistema municipal de educação era orientado pelo Projeto Conhecer (2000), com sua última atualização lançada em 2012. O referido documento se colocava:

> Diante da necessidade de organizar esta complexa estrutura que é a educação, o Projeto Político Pedagógico da SEML tem a função de mediar as diretrizes gerais e legais determinadas pelas políticas educacionais oficiais brasileiras, tendo em vista as reais condições da escola, considerando o contexto social, econômico e cultural no qual se realizará (LAGES, 2000, p 10).

O Projeto Conhecer (2000, p. 11) tem como pressuposto “que um projeto educativo é parte indissociável de um projeto mais amplo de sociedade e de homem que se pretende formar”. Assim, o documento expõe que a intenção de um projeto educacional está circunscrito a um tipo de projeto político social. Porém, o mesmo não possuía um fundamentação teórica específico para as disciplinas e tão pouco uma organização de conteúdos.

Essa breve exposição de algumas características do Projeto Conhecer serve para apresentar um pouco da base que o sistema municipal de educação de Lages possuía, no últimos anos, e que certa forma é incorporado nas DCSMEL.

Devido à extensão do documento, por procurar dar conta de fundamentar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, nesta análise, vamos nos ater apenas à seção dedicada ao Ensino Fundamental.

Na abertura da referida seção, o documento expõe os princípios e finalidades do percurso formativo, tendo por base a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 como garantias de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. No mesmo sentido, referendado pela PCSC (2014) afirma que "ao passar pela escola, a/o estudante tem o direito de apropriar-se dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade como uma possibilidade para relacionar-se, entender e transformar a realidade que o cerca" (LAGES, 2021 p. 24).

Isso balizado pelos seguintes princípios:

> Educação como Direito de Todas/os. Princípio II. Diversidade, Multiculturalidade e Equidade. Princípio III. Compromisso com a Educação Integral. Princípio IV. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências. Princípio V. Letramento durante o Percurso Formativo. Princípio VI. Interdisciplinaridade. Princípio VII. Avaliação Mediadora. Princípio VIII. Ensinar Exige Querer Bem (LAGES, 2021, p. 23).

Com isso, o documento lageano deixa claro que os princípios constitucionais demandam por parte da educação institucional a socialização dos saberes historicamente produzidos. Para além disso, são necessários para uma transformação a realidade que os cerca. De toda forma, partindo de uma análise crítica, entendemos que a mudança do que nos é mais próximo "da realidade que nos cerca", extrapola o imediato e o sensível. Não se constitui de eventos conjunturais, mas derivam da dinâmica do próprio modo de produção (KOSIK, 2002).

Para isso, a escola deve fornecer aos estudantes os conhecimentos que permitam a eles elaborarem abstrações que superem o empírico, que possibilitem a compreensão de que, enquanto indivíduo, ele é síntese de múltiplas determinações (SAVIANI, 2013; 2018). Afinal, as suas condições de sujeitos do meio lhes impõem características que os tornam únicos, ao mesmo tempo revelam que a essência diversa do ser humano abre um campo de possibilidades como agente histórico.

Essas possibilidades são identificadas pelos sujeitos, ao passo que se apropriam das ferramentas teóricas, os conhecimentos, que os ajudam a analisar a realidade e ascender da abstração ao concreto-pensado, sair da aparência para a essência. São esses conhecimentos os que melhor explicam o movimento da realidade.

Como exemplo de que o conhecimento do imediato não corresponde à compreensão da realidade, Kosik (2002, p. 14) diz:

> Os homens usam dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a práxis

> utilitária imediata e o senso comum e ela correspondente colocam o homem em condições de se orientar no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade.

Outro exemplo é o fato de quase todos operarmos com competência os *smartphones* ao mesmo tempo que não conhecemos os princípios de seu funcionamento, nem da rede à qual ele nos conecta. Generalizam-se as mercadorias ao mesmo tempo que os meios de produção, nesse caso o conhecimento, são privados.

Desse modo, pode-se notar o alinhamento à BNCC em várias partes do documento, como no fato de se pautar pelos conceitos de equidade que "compreende as/os estudantes como sujeitos únicos, porém, distintos em função do seu grupo social e cultural, ou seja, busca a afirmação de identidades que foram historicamente estigmatizadas em virtude da religião, etnia, identidade de gênero e sexual, condição de vida, entre outros" (LAGES, 2021, p. 27).

Outra indicação de aderência à BNCC por parte das DCSMEL está nos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento das competências. O documento lageano entende que esse direito, baseado nas leis da Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), é garantido pelo desenvolvimento das competências (LAGES, 2021).

Em uma seção dedicada aos pressupostos teóricos e metodológicos do processo de ensino e aprendizagem é expresso que:

> As Diretrizes Curriculares do Município de Lages/SC têm sua fundamentação epistemológica sustentada na concepção histórico-cultural de aprendizagem ou sócio-histórica, sendo também denominada sociointeracionismo, teoria defendida por Vygotsky [...] toma por base os postulados do Materialismo Histórico-dialético marxista (LAGES, 2021, p. 44).

Os fundamentos no método de Marx vem ao encontro da proposta desenvolvida por esta pesquisa. E já estavam presentes no Projeto Conhecer, tendo por referência a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1988, revista e 1998 e 2005 (LAGES, 2000). Porém, como um recorte que se insere em um contexto maior, condicionado pelo alinhamento à BNCC, os fundamentos em Vigotski são desidratados de seus elementos revolucionários. A aproximação da concepção histórico-cultural com o construtivismo que atravessa a BNCC parece-nos equivocada, haja vista que para os construtivistas, a partir de Jean Piaget, concebem a inteligência com uma função adaptativa diante da realidade, negando, de certa forma, a objetividade do conhecimento sobre a realidade. Essa visão converge com o pós-modernismo (DUARTE, 2001).

Já Vigotski sendo marxista não negava a objetividade do conhecimento e de sua apropriação como condição necessário à humanização em si. Não havendo equiparação do processo de aprendizagem do ser humano com a adaptação de caráter biológico, similar aos animais, proposto por Piaget (*Ibidem*).

Newton Duarte (2001, p. 150) expressa a diferença entre as duas concepções no plano da intencionalidade da educação escolar, sendo que o construtivismo tem como "objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado".

A área das Ciências Humanas nas DCSMEL, em conformidade com a BNCC, agregou em uma fundamentação os componentes curriculares de Geografia, História e Ensino Religioso. Assim, somente um texto pretende dar conta de explicitar toda base epistemológica de distintas ciências que evidentemente se relacionam e, até certo ponto, se complementam, mas que possuem especificidades que as caracterizam e as diferenciam de qualquer outro ramo do conhecimento. Como esta pesquisa se volta para a Geografia, não cabe aqui explorar as limitações e possibilidades dos demais componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental.

No texto, que possui três páginas, é pontuado em sua introdução a identidade interdisciplinar que se almeja no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Esse trabalho vai ao encontro dessa perspectiva, pois há "a compreensão de que, ao conhecer um objeto de estudo geográfico, ele será mais aprofundado quando se aproveitam também os conhecimentos provenientes de outras disciplinas" (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 145).

Nesse sentindo ainda, ao pensar a educação para a formação integral, o componente curricular, de modo isolado, não escapa de um caráter estritamente cognitivo. Por isso, pensar em outras dimensões do objeto passa pela interação do professor de Geografia com as demais áreas do saber. Ademais, o objeto principal da ciência geográfica sendo o espaço, a transição por diversas perspectivas é necessária para uma melhor leitura desse objeto. Por extensão, o espaço sendo produto e produtor da formação econômica e social (MOREIRA 2019a), compreendê-lo é condição indispensável para se repensar a prática social.

A interdisciplinaridade, portanto, é a base para que a escola cumpra a sua função principal, compartilhar os saberes elaborados com os estudantes para que, com isso, eles possam criar as abstrações necessárias das categorias e poder acompanhar e responder ao movimento da realidade (SAVIANI; DUARTE, 2015).

Por outro lado, ao recorrer ao conceito da interdisciplinaridade sem um aprofundamento do mesmo e, o mais grave, desenvolver de modo muito superficial as características específicas dos componentes curriculares, o documento deixa lacunas que podem ser exploradas no sentido de se negar as especificidades dessas ciências. Cria-se, assim, a possibilidade de se fundir nos anos finais do Ensino Fundamental (MALANCHEN, 2014; SAVIANI, 2019), de forma disfarçada, o retorno das Ciências Sociais como componente curricular, com consequências pedagógicas que serão discutidas neste trabalho na subseção 5. 1.

Dentre as potencialidades que o texto do documento apresenta, pode-se destacar o caráter histórico das Ciências Humanas, em que se posicionam os sujeitos como o centro do processo de apropriação do conhecimento, o que significa, portanto, partir da prática social dos estudantes e do professor (SAVIANI, 2018), numa prática social construída historicamente pelas determinações socioeconômicas que atravessam a sociabilidade capitalista.

3. 6. 6 Considerações sobre os documentos norteadores

O quadro a seguir demonstra os fundamentos teóricos-metodológicos encontrados nos documentos norteadores analisados. As principais referências que sustentam a classificação no quadro estão nas colunas que correspondem a cada um dos documentos.

QUADRO 1: COMPARAÇÃO ENTRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DOS DOCUMENTOS ANALIZADOS

PCN (1998)	DCN (2013)	PCSC (2014)	BNCC (2017)	CTC (2019)	DCSMEL (2021)
Ecletismo, com predominância de uma perspectiva sociocultural sobre a socioeconômica, Construtivismo (BRASIL, 1998; DUARTE, 2001; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, SAVIANI, 2019).	Multiculturalismo (BRASIL, 2013)	Histórico-cultural Gramsciana; Multiculturalismo (SANTA CATARINA, 2014).	Pedagogia das competências; Construtivismo (SAVIANI, 2016; ZANK; MALANCHEN, 2020).	Ecletismo (Materialismo Histórico-Dialético; Pedagogia das Competências, alinhamento à BNCC) (SANTA CATARINA, 2019).	Ecletismo (Multiculturalismo; Pós-Estruturalismo; Teoria da Complexidade; Histórico-Cultural) (LAGES, 2021)

Fonte: elaboração do autor (2021)

Esse quadro possui como referência os próprios textos dos documentos, além de trabalhos que se dedicaram à análise deles. Assim, os fundamentos teórico-metodológicos aqui apresentados não decorrem de opinião pessoal, nem de um julgamento sobre os elaboradores dos documentos.

Analisando os documentos que embasam a formulação das Diretrizes Curriculares do Município de Lages, entendemos que eles expressam as contradições presentes na materialidade do desenvolvimento histórico da Formação Econômica e Social brasileira. Ou seja, os diferentes interesses de classes e as diferentes compreensões da função da educação escolar são identificáveis nos documentos.

Entretanto, demonstramos que as concepções teórico-metodológicas que tenham por objetivo tensionar a hegemonia, como na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) (2014) e nos Cadernos Complementares (2018) são subsumidos pelas determinações que comandam o bloco histórico. Isso pode ser observado no Currículo do Território Catarinense (2019) que, mesmo sendo herdeiro da PCSC tem seu caráter crítico diluído pela aderência à BNCC (2017).

Como apontam Saviani (2016); Machado (2019); Zank; Malanchen (2020), a base nacional se orienta pela pedagogia das competências, do aprender a aprender. Uma espécie de neoescolanovismo (SAVIANI, 2019) que tem por centralidade do trabalho educativo a adaptação dos sujeitos às demandas da atual configuração do modo de produção capitalista. Por isso, necessita de trabalhadores flexíveis e adaptáveis à instabilidade da fase neoliberal, que tomem para si a responsabilidade de solucionar problemas que possuem origem estrutural.

Essa intenção adaptativa, entendemos, não corresponde aos interesses concretos dos estudantes, dos professores e dos formuladores do documento. Mas a inclusão ou exclusão de elementos fundamentais que permeiam as perspectivas teórico-metodológicas podem significar um alinhamento aos desígnios da hegemonia. Como, por exemplo, a objetivação da formação integral gramsciana, que defende a superação da hegemonia capitalista e tem a sua dimensão revolucionária ocultada nos documentos (CHAGAS, 2012). Ou mesmo a apropriação dos estudos de Vigostki, excluindo todo o contexto de transformação social que o psicólogo soviético defendia, “desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista” (DUARTE, 2001, p. 21).

No campo teórico-metodológico e filosófico, o ecletismo que se encontra nos documentos, especialmente nas DCSMEL, pode ser reflexo de uma noção de processo democrático. Sob uma perspectiva dialética, Henri Lefebvre (1991, p. 229) comenta:

> Mistura-se doutrinas, pontos de vista, mediante compromissos mais ou menos hábeis. Para usarmos uma expressão trivial, faz-se uma "salada". Resíduos e fragmentos de cada doutrina são lançados no mesmo pote, para serem cozinhados na mesma "sopa eclética". Essa nostalgia dos compromissos foi acompanhada pela depreciação dos dogmatismos no quadro social e político da democracia contemporânea, já que a democracia supõe discussão, o livre confronto das ideias; mas ela prestou desserviços à própria democracia, ao provocar o amolecimento do pensamento, a verborragia inútil, ao emprestar uma aura de grandes "sistemas" a "sopas ecléticas" bastante vulgares.

O mesmo autor afirma que a compreensão da realidade que possa ser uma base para as ações concretas, levando à superação dos problemas, não está em acolher as diferenças teórico-metodológicas, mas em aguçar as diferenças (LEFEBVRE, 1991).

Ressalta-se que isso não se reduz a uma crítica aos formuladores dos documentos, como se eles fossem livres das determinações estruturais e conjunturais que os compõem. Todos somos sujeitos de um meio de produção e, individualmente, presos ao consenso do bloco histórico constituído, que podemos identificar pelos grupos econômicos e políticos que orientam as políticas públicas.

> Os efeitos latentes de se fazer do indivíduo um absoluto e de se definir nosso papel como técnicos neutros a serviço da melhoria, por conseguinte, tornam quase impossível que os educadores e outros desenvolvam uma análise aguda da injustiça social e econômica. Tornam seus currículos e práticas de ensino relativamente impotentes para explorar a natureza da ordem social de que fazem parte (APPLE, 1982, p. 21).

Dito isso, a aderência não crítica ao programa estabelecido pela BNCC e a sua concepção de educação e de mundo respondem aos interesses de manutenção da ordem socioeconômica. Essa situação não contribuirá para a mitigação, mesmo a longo prazo, dos problemas que o próprio documento identifica, pois eles são estruturais. Isso impõe ao indivíduo a responsabilidade que recai, de fato, sobre a classe que detêm o poder econômico.

A intenção da classe dominante enquanto classe para si, usa do humanismo[14] como máscara que oculta a real matriz dos problemas da sociedade como um todo. Como "uma espécie de ética empreendedora que mais parece uma lavagem cerebral de consciência, acompanhada de propostas sensíveis para melhorar a eficiência dos trabalhadores, fingindo ser boas para eles" (HARVEY, 2017, p. 263).

Trazendo o foco para o Brasil, inserido na estrutural geopolítica como um país da periferia do capitalismo, toda a construção da política de um currículo nacional comum está

[14] David Harvey (2017) explica que o humanismo do Renascimento, corresponde a uma concepção de que a construção da 'boa vida" depende dos indivíduos, como se a realidade natural e econômica fosse o cenário em que atuaríamos, precisando, portanto, conhecê-lo para corrigir o nosso comportamento, adaptando-nos a ele.

contida no desenvolvimento histórico do próprio capitalismo, a partir da década de 1990. Valendo-se de um apagamento da disputa de classes promovido por organismos supranacionais, tem nas concepções de educação e de conhecimento pós-modernas e no humanismo burguês liberal seu sustentáculo teórico-metodológico (FREITAS, 2018; SAVIANI, 2019).

Sendo assim, tentamos mostrar na análise dos documentos que as contribuições críticas radicais feitas pelos elaboradores vão sendo encobertas ao passo que a aderência à BNCC vai se consolidando. Portanto, a socialização dos saberes elaborados clássicos produzidos pela humanidade, que são meios de produção (SAVIANI; DUARTE, 2015), perde a centralidade do processo educativo.

É importante lembrar que os documentos norteadores, desde os PCNs, foram produzidos e implementados por governos alinhados aos interesses do capital no neoliberalismo. Saviani (2019, p. 439) chama essa conjuntura de neotecnicismo pois, “em lugar de uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. [...] o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados”.

Assim, o controle sobre o que seria a qualidade da educação é feito pelo Estado, mediado por avaliações – Prova Brasil, Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio –, tendo como parâmetro as normativas e os critérios estabelecidos por agências internacionais ligadas à centralidade do capitalismo (FREITAS, 2018; SAVIANI, 2019). Diante disso, desenvolveremos na próxima seção, como a sobredeterminação econômica para a educação condiciona a formulação e a institucionalização da BNCC.

4 O CONTEXTO DA BNCC: CONTIGÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Nesta seção apresentaremos alguns aspectos do estabelecimento da BNCC, apontando os grupos interessados com a forma e o conteúdo com o qual ela foi implementada. Além disso, buscamos demonstrar algumas possibilidades de se propor um trabalho pedagógico que, mesmo com limitações, explore as fissuras presentes no processo de adequação das redes de ensino ao documento nacional.

A Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental, homologada em 2017, já sendo prevista na Constituição Federal de 1988, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação (2014), força os entes da federação a construírem suas propostas curriculares, tendo a própria BNCC como parâmetro. (BRASIL, 2017, p. 5).

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular, espera-se que:

> [...]ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017, p. 10).

O Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (2017) propõe que os municípios e estados articulem a construção de suas propostas. Nesse sentido, o estado de Santa Catarina homologou, em 2019, o Currículo do Território Catarinense, que em sua apresentação afirma:

> O ineditismo do documento em questão ressalta-se pela estreita sintonia em que trabalharam as esferas, estadual e municipal, com o objetivo de entregar à sociedade, a garantia do conjunto de aprendizagens essenciais, prospectando melhores alunos, cidadãos mais bem formados, futuros bons profissionais[...]. (SANTA CATARINA, 2019, p. 8).

Fica demarcado por ambos os documentos o alinhamento nos diferentes níveis da federação quanto à construção de um currículo integrado, sendo nesses documentos que a Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL) fundamenta as suas diretrizes curriculares.

Na citação retirada da apresentação do Currículo do Território Catarinense pode-se perceber uma das principais intenções nesse longo processo, a formação dos estudantes como trabalhadores. É importante trazer à luz o fato de que a educação formal é uma parte

importante no sistema de internalização do modo de produção[15] no qual estamos inseridos, ou seja , uma das principais formas de se produzir consenso, por meio de suas instituições e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2010).

Com a eclosão da crise de 2008 nos países centrais do capitalismo, especialmente nos Estados Unidos e na União Europeia, novos paradigmas precisam ser criados para a estabilização dos mercados globais, mantendo os enormes lucros dos grandes capitalistas. Isso é feito com receitas já conhecidas de austeridade econômica, redução de políticas públicas de bem-estar social e desmantelamento de direitos trabalhistas. Como há a migração de capitais e sistemas produtivos desses centros para a **periferia do capital**, processo gerador e simultaneamente resultado da crise, surge, mais uma vez, reestruturações no campo econômico e na ordem social (HARVEY, 2016).

Nesse contexto, a educação por competências[16], caracterizada por sua maleabilidade, se insere nos fundamentos para a construção dos currículos escolares. Sob uma perspectiva do manejo das novas tecnologias e com uma linguagem profundamente mercadológica, visa estabelecer sistemas de educação capazes de produzir uma mão-de-obra que saiba lidar com toda a sorte de ferramentas informacionais, a auto culpabilidade por não atingir as metas demandadas e, em última análise, desprovida de qualquer capacidade de análise de superestrutura que determina as relações econômicas e sociais. Uma adaptação do Toyotismo, mas com uma diluição ainda maior das instituições de proteção dos trabalhadores, e a necessidade por parte do poder hegemônico[17] de impossibilitar qualquer reflexão crítica sobre esse sistema.

Nessa linha, Antunes (2018, p. 88) aponta que:

> A degradação típica do taylorismo e do fordismo, que vigorou ao longo de praticamente todo o século XX, teve (e ainda tem) um desenho mais acentuadamente despótico, embora mais regulamentado e contratualista. O trabalho tinha uma

[15] Na perspectiva marxista corresponde a como uma sociedade organiza seus meios de produção e a força de trabalho. É definido (capitalista, pré-capitalista, socialista etc.) pela maneira como se organiza a produção, especificamente em termos da relação entre os produtores diretos e a classe exploradora (HIMMERLWEIT, 2013).

[16] O discurso em torno do desenvolvimento de novas competências e habilidades, com base na teoria do capital humano, que defende que o indivíduo esteja, permanentemente, em busca de adaptar-se à sociedade pela via de formações fragmentadas e aligeiradas. Nesse contexto, a escola é o espaço para moldar os indivíduos para aceitar passivamente as condições excludentes que lhes são apresentadas, desenvolvendo atitudes de conformação (SANTOS; ORSO, 2020).

[17] O termo hegemonia é de grande amplitude semântica. Aqui pode ser entendido na concepção de Gramsci como "uma classe mantém seu domínio não simplesmente por meio de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites, a uma variedade de aliados unificados num bloco social. Esse bloco representa uma base de consentimento para uma certa ordem social, na qual a hegemonia de uma classe dominante é criada e recriada numa teia de instituições, relações sociais e ideias" (SASSOON, 2013).

> conformação mais coisificada e reificada, mais maquinal, mas, em contrapartida, era provido de direitos e de regulamentação, ao menos para seus polos mais qualificados.
> A segunda forma de degradação do trabalho típica da empresa da flexibilidade toyotizada é aparentemente mais "participativa", mas seus traços de reificação são ainda mais interiorizados (com seus mecanismos de "envolvimentos", "parcerias", "colaborações" e "individualizações", "metas" e "competências"), sendo responsável pela desconstrução monumental dos direitos sociais do trabalho, como indicamos anteriormente.

Por isso, atualmente as perspectivas de um trabalho perene e com uma certa estabilidade se reduzem para dar lugar à completa fluidez e precarização, não só do trabalho em si, mas da própria condição de vida das pessoas que passam a viver na informalidade. Isso é consequência do enfraquecimento das estruturas sociais, administrada pelo Estado burguês, que desarticula políticas públicas de segurança social. Assim, os capitalistas, que na última crise relembram da necessidade de garantir a expansão de seus lucros, ao custo de extrair uma quantidade maior de mais-valor da massa trabalhadora.

Os rearranjos não são uma correção diante de uma crise inesperada, que possa ser superada ao ponto de harmonizar o capitalismo, mas corresponde a um aumento da exploração decorrente do aprofundamento das contradições produzidas pelo próprio movimento do sistema. Em especial, a lei tendencial da queda da taxa de lucro, tendo em vista o desenvolvimento das forças produtivas, como a mecanização e a substituição da mão-de-obra, visando reduzir a participação do trabalho na composição da produção de mercadorias. Isso leva à redução do valor destas mercadorias, pois é o trabalho que produz valor (MARX, 2013; 2017).

Como consequência direta, há a redução da produção social de valor e a diminuição das margens de lucro dos capitalistas, mesmo aumentando a quantidade de mercadorias produzidas. Somado a isso, o representante universal de valor, o dinheiro, se liberta cada vez mais de qualquer base real de valor. Ou seja, os capitalistas precisam explorar cada vez mais a força de trabalho para tentar manter suas margens de lucro em um sistema que produz, em seu funcionamento, uma tendência incontornável de reduzir essas margens.

Dito isso, cabe aqui ressaltar que os sistemas educacionais e a construção de propostas curriculares são disputados por grupos de interesses, que permeiam a construção de políticas públicas, inclusive orientando instituições teoricamente supranacionais. "Os novos tempos exigem uma nova relação entre educação, capacitação e empresa, na qual esta última assuma o papel de líder na formação de recursos humanos e o estado função compensadora em relação aos grupos desassistidos" (CEPAL-UNESCO, apud KLAUS, 2017, p. 347).

Nota-se que, dentro da estrutura do capitalismo, a educação tem papel fundamental na

sua reprodução. A revisão de ações na área sob o comando do Mercado[18], como a reestruturação curricular, contemplam reorganizar a massa de trabalhadores na configuração mutante do mundo do trabalho atual.

> A própria relação com o emprego modifica-se, pois a ideia é do empresariamento de si e da capitalização do homem, ou seja, é preciso ver a si mesmo como um capital que requer investimentos permanentes, e a educação passa a ser entendida como algo necessário ao longo de toda a vida (KLAUS, 2017, p. 348).

Além disso, a formação de sujeitos flexíveis é a principal premissa dessa época do capital:

> A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica (BANCO MUNDIAL apud SOUZA, p. 38, 2019).

Nesse contexto, não há o interesse de promover a educação como um direito social, condição estabelecida na Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 205 determina "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2020, p. 62). Ao contrário, a educação é vista como uma forma de elevar a competitividade e atrair investimentos internacionais.

Em certa medida, o discurso de que a educação pode resolver os complexos determinantes da desigualdade social, sem criticizar a natureza promovedora de desigualdades própria do capitalismo, delega ao indivíduo a tarefa de transpor as crises do sistema capitalista, superar as desigualdades que, muitas vezes, impede-o de ter acesso às condições básicas de cidadania (segurança, alimentação saúde, moradia) e adquirir habilidades e competências que garantam a sua inserção e manutenção no mercado, somente tendo acesso à educação (SOUZA, 2019).

Nos períodos em que as crises estruturais do capitalismo ocorrem, a classe dirigente lança mão de estratégias para não ter seus capitais afetados, ou até evitar o questionamento do modelo socioeconômico vigente. Por isso, ao mesmo tempo que avança sobre os meios de

[18] O caráter alienante do capitalismo promove uma fetichização de fenômenos e estruturas sociais. Estes são tratados como entes e não como construções sociais históricas produzidas na luta de classes.

subsistência dos trabalhadores, reorganiza aspectos de formação intelectual, cultural e emocional. Mitigando as possibilidades de revolta e contestação e, em paralelo, a formação de pessoas aptas a produzir valor diante da fluidez do capital e do modo de produção, consequência das tecnologias que possibilitam e se transformam no mundo globalizado. Conforme cita Jimenez (apud HOLANDA, FRERES E GONÇALVES, 2009): "[...] o novo trabalhador que deve, principalmente, saber-ser, polivalente no trato de novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de mostrar-se também harmonioso, cooperativo e emocionalmente equilibrado".

No Brasil, esse quadro se apresenta de maneira mais flagrante na própria construção da BNCC. Grupos e instituições ligadas ao capital brasileiro e internacional participam fortemente no processo de formulação das políticas educacionais, como é apontado na reportagem "a quem interessa a BNCC" , de André Antunes (2017), veiculada no *site* da FIOCRUZ:

> O Movimento pela Base se autodefine como "um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade[...] o Movimento, e uma de suas principais financiadoras, a Fundação Lemann – criada em 2002 pelo homem mais rico do Brasil, o empresário Jorge Paulo Lemann, sócio do grupo que controla a AB Inbev, maior grupo cervejeiro do mundo – que um grupo de parlamentares viajou em 2013 para os Estados Unidos para participar do seminário 'Liderando Reformas Educacionais e Fortalecendo o Brasil para o Século 21', organizado pela Universidade de Yale em parceria com a Fundação Lemann [...] A capacidade de articulação é um ponto forte do Movimento pela Base. As organizações ligadas ao empresariado, e que atuam na educação pública por meio de diversos programas, figuram com destaque entre seus integrantes: além da Fundação Lemann, participam representantes do Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA, entre outras. A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) representam os gestores da educação no Movimento [...] Outro grupo importante de instituições participantes do movimento são as organizações prestadoras de serviços pedagógicos como o Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a Comunidade Educativa Cedac e o Laboratório de Educação, todas financiadas por grandes grupos econômicos, como Itaú Unibanco, Bradesco, Santander, Votorantim e Carioca Engenharia.

No *site* Movimento pela Base (MBNC), podem ser verificados os nomes das pessoas e das instituições que compõem esse grupo, em específico. Aline Moraes do Rego Souza (2019, p. 41) pede para que:

> Ressalte-se que mais da metade dos integrantes do MBNC possuem algum tipo de relação com outro movimento empresarial mais antigo, o Todos pela Educação (TPE), o qual, por sua vez, há algum tempo vem buscando (e conseguindo) aproximar-se da gestão pública educacional, conquistando cada vez mais espaço para induzir demandas que conformam políticas públicas de educação.

A articulação de grupos empresariais e políticos na Brasil para a formação de uma

referência nacional de conteúdos coincide com movimentos similiares ocorridos em outros países, como Chile e Estados Unidos da América. Nesses países, os currículos visam preparar os estudantes para realizarem avaliações, tendo como parâmetro as necessidades derivadas da acelerada transformação das forças produtivas, ao mesmo tempo que, de diferentes formas, objetiva a privatização do sistema educacional (FREITAS, 2018).

No Ensino Fundamental, o princípio educativo do trabalho[19] é implicito e indireto. O trabalho orienta e determina o currículo de acordo com as exigências provenientes da sociedade (SAVIANI, 2016). Sendo o trabalho sobredeterminado pelo modo de produção capitalista, os donos dos meios de produção, através do controle do Estado[20], usam do espaço escolar para formar, técnica e ideologicamente, a classe tralhadora. Essa interferência é feita inclusive sobre o currículo e a organização dos conteúdos e formas a serem trabalhados.

Mais especificamente, tem-se que currículo é um termo que pode ter dimensões distintas, sendo considerado em um sentindo amplo como o próprio funcionamento da escola, até a seleção e ordem dos conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina (*Ibidem*). Independentemente da amplitude que se tenha do conceito de currículo, os interesses das classes colocam-no sob disputa.

A expressão da ação da classe dirigente no currículo se expressa quando são amalgamados, de maneira premeditada ou não, componentes extracurriculares com o próprio currículo dos sistema de ensino. Tratam-se de projetos alheios à preocupação da apropriação do conhecimento científico, além de exigir dos professores a execução de trabalhos que não os competem. Como lembra Saviani (2016, p. 56):

> [...] o ano letivo começa em fevereiro e logo temos a semana do índio, a semana santa, o dia do trabalho, a semana das mães, dia internacional das famílias, dia mundial do meio ambiente, as festas juninas; em agosto começa o segundo período letivo e logo chega o dia dos pais, a semana do soldado, semana do folclore, depois a semana da pátria, a semana da árvore, os jogos da primavera, semana da criança, festa do professor, do funcionário público, semana da asa, semana da República, festa da bandeira... e nesse momento já chegamos ao final de novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados.

Deriva desse tipo de situação a problemática constatação de que a escola vem perdendo a sua função principal. Incorporou muitas demandas ao ponto de que o estudo da

[19] Trabalho no sentido de ação humana teleológica de produção do mundo e de sua própria existência.

[20] Na fase atual do capitalismo "[...] o Estado tem que assumir, cada dia de maneira mais clara, seu papel mistificador, como propagador ou mesmo criador de uma ideologia de modernização, de paz social e de falsas esperanças de que ele está bem longe de transferir para os fatos" (SANTOS, 2012. p. 223).

língua culta, da matemática, das ciências humanas e da natureza e as artes se tornou secundário.

Além de datas comemorativas, e o fato mais preocupante, projetos propostos por empresas ou grupos de interesses, em parceria com o poder executivo, visando manter o controle, aparentemente indireto, dos mesmos sobre o sistema de ensino. Fatos esses, juntamente com a ausência de uma proposta curricular democrática e de crivo científico, que estagnam o desenvolvimento educacional nas unidades escolares. Comporiam esse conjunto de problemas, ainda, a falta de estrutura física e pedagógica, a restrição de funções importantes já consquistadas pela educação como, por exemplo, a orientação pedagógica na escola e, numa determinação mais ampla, as desigualdades sociais que afetam diretamente as escolas, a violência, entre outros.

O enfraquecimento da função principal da escola é perceptível na Geografia expressa na BNCC. De modo geral, a disciplina, ou componente curricular, carece de rigor das categorias e conceitos. Os temas não estão amarrados uns aos outros, inviabilizando uma compreensão da totalidade. Além de apresentar ausência importantes, como a questão do gênero (LEMOS, 2017).

Como uma ciência dinâmica, a Geografia reflete as transformações tanto no campo socio-político quanto na educação. Seus paradigmas – Tradicional, Quantitativo, Crítico – competem e se coadunam, simultaneamente, na tentativa de formular e reformular seus conceitos, qualificando a sua natureza transitória (CAVALCANTI, 2010). Para além disso, o próprio uso da ciência geográfica como ferramenta ideológica de dominação capitalista, demarcam a impotância da apropriação dos conhecimentos desta ciência. Um exemplo claro se dá na geopolítica e no determinismo geográfico servindo de base para o colonialismo e o imperialismo no século XIX (MOREIRA, 2019b). Ao reivindicar o pragmatismo positivista, seu uso esconde que a:

> função ideológica essencial do palavreado da geografia escolar e universitária foi sobretudo de *mascarar*, através de processos que não são evidentes, a utilidade prática da análise do espaço, sobretudo para a condução da guerra, assim como para organizar o Estado e a prática do poder" (LACOSTE, 1988, p. 3).

Ruy Moreira (2008, p. 62), partindo de uma perspectiva **crítica,** alega "[...] que a geografia, através da análise do arranjo do espaço, serve para desvendar máscaras sociais. [...] por detrás de todo arranjo espacial estão relações sociais, que nas condições históricas do presente são relações de classe". Nesse sentido, o trabalho do professor de Geografia passa a ter um caráter político, indo além da ação descritiva, usando da ciência geográfica como

instrumento de reflexão crítica junto aos estudantes.

No Brasil, a contestação dos modelos da Geografia Tradicional e da Geografia Qualitativa ganha força na década de 1980, quando a obra de Yves Lacoste ganha grande reconhecimento. Fazendo se repensar a ação ideológica do professor de Geografia, reiterando o comprometimento que este precisa ter para poder **desmascarar** o caráter estratégico que o conhecimento sobre o espaço possui. A superação do conteudismo no ensino escolar da geografia é objeto de estudo há muito tempo (SANTOS apud CAVALCANTI, 2010).

Nesse aspecto, a Geografia, como componente curricular, não pode ter o conteúdo como objetivo em si, mas fazer uso dele para elaborar, **dialeticamente**, análises sobre a organização do espaço onde os sujeitos vivem. Não tendo o futuro como objetivo, mas o presente, pois a escola é o presente de milhões de indivíduos (CAVALCANTI, 2010). Compondo os currículos escolares:

> a Geografia contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos. O ensino dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o moto (*sic*) contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço (BARBOSA, 2016,p. 2).

A organização do currículo de Geografia deve possibilitar ao educando se relacionar diretamente com a ciência geográfica, ou seja, deve ser capaz de explicar o mundo do sujeito, permitindo uma leitura adequada do seu lugar, para compreendê-lo agir sobe ele. Acerca disso, Souza (2011, p. 53) aponta:

> As diferentes abordagens teóricas e epistemológicas que embasam a Geografia como campo do conhecimento e como disciplina escolar podem fornecer diretrizes para a construção de uma Didática Crítica. Seria uma Didática em que as aprendizagens e os pensamentos são coerentes com a formação cidadã e libertadora dos alunos. Dessa forma, haveria maiores possibilidades de se formar uma sociedade mais ética, mais justa e respeitosa às diferenças que marcam os lugares e a vida social na atualidade.

Por sua vez, Vigotski (2004, p. 67) afirma que “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”. Compreende-se, então, que a didática deve se basear num currículo que sobreponha a experiência pessoal de cada estudante com os conhecimentos estruturados da ciência geográfica.

Portanto, o currículo escolar precisa superar o senso comum, organizado a partir do conhecimento elaborado, sedimentado na evolução do pensamento científico, ao mesmo tempo que se constitui como um instrumento para a mediação crítica entre o conhecimento

científico e a realidade.

Assim, a geografia dos anos finais do Ensino Fundamental revisita a construção da identidade sociocultural vista nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, há a introdução de alguns dos conceitos básicos da ciência geográfica: espaço, paisagem, lugar, natureza, região, território, entre outros.

Há, aqui, uma possibilidade de, a partir de uma fundamentação curricular conscientemente elaborada, **mesmo** pautado pelas demandas da BNCC, promover o desenvolvimento da ciência geográfica que colabore para o entendimento do mundo e, juntos aos educandos, agir para a emancipação da classe trabalhadora. Tornar os educandos e educadores capazes de compreender o mundo, ao se distanciarem dele e, assim, retornar a ele, apreendendo-o para propor e recompor, em busca do novo.

A instituição escolar se subordina ao Estado que, garantidor da ordem capitalista hegemônica, condiciona a sociedade de acordo com as demandas da classe dirigente. Dialeticamente, os aparelhos estatais são campos de possibilidades para a classe trabalhadora. Podendo, através da luta, levar ao tensionamento das estruturas afim de conquistar ganhos, ainda que no limite da uma ordem burguesa. A emancipação de fato não se realizará no modo de produção capitalista, porém é possível explorar os espaços institucionais contingenciando suas ações políticas, ou até redirecionar a intenção dessas ações.

Os elementos sociais na Formação Econômica e Social brasileira tem uma função de acordo com os interesses de quem se beneficia com suas existências. A escola, os sistemas de ensino, as instituições, as empresas, os trabalhadores e as relações entre esses elementos no momento presente são processos, portanto, inconclusos. Estudar, analisar, reconstruir no espírito a dinâmica que os constitui, permite, a partir da tomada de consciência, organizar e agir sobre esses elementos, que são subestruturas da estrutura geral que sustenta o modo de produção. (SANTOS, 2020)

Para tanto, conforme a Pedagogia Histórico-Crítica, é condição para a transformação da sociabilidade, defender a especificidade da escola. Assumindo que esse é espaço do trabalho de socialização do conhecimento (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 3). Na modernidade, a escola se consolida como instituição responsável pela difusão da forma de se pensar em uma determinada sociedade, o espaço de educação. Compreendendo “educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Assim, como espaço pedagógico privilegiado que subsiste na prática social global, a especificidade da escola reside na socialização dos saberes sistematizados elaborados, não o espontâneo e fragmentado, diz respeito à ciência. Isso permite afirmar que “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (*Ibidem*, p. 14)

Aqui, os saberes elaborados clássicos são aqueles que se consolidam ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, contribuindo para a construção e explicação do mundo real (ciência), de valores (ética) e de símbolos (arte). Os clássicos se qualificam por serem essenciais, pois é aquilo que se firmou como fundamental. Não se confunde com o tradicional e não se opõe ao moderno e atual.

Não se nega a importância do saber espontâneo, empírico. Por outro lado, o que se busca é partir destes para, através da análise resultante da apropriação dos saberes elaborados, elevar a compreensão que os indivíduos possuem sobre o mundo. Na escola está a possibilidade de produção de uma prática social sintética, ou seja, onde se pode transformar o saber espontâneo, não científico, em um saber fundamentado nas ciências, capaz de formar uma compreensão do mundo mais próxima da realidade, possibilitando uma ação qualificada desses sujeitos.

Entendendo que os saberes elaborados clássicos são instrumentos indispensáveis para a superação de uma prática social sincrética, portanto, um modo de viver que reproduz a sociedade dividida em classes por meio de uma percepção incompleta da realidade. Sendo uma teoria crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica, reconhece a função da escola como aparelho de reprodução ideológica do capitalismo, mas sem negar a contradição dialética dela, podendo, portanto, ser um espaço de resistência. E essa resistência encontra identidade na defesa da função específica da escola.

Em síntese, a escola é o espaço onde se socializa o produto do trabalho intelectual historicamente acumulado, sendo ele científico, cultural e ético que se tornaram fundamentais para explicar o mundo em suas dimensões natural e social. Isso ocorre objetivando a formação de sujeitos que possam apreender a dinâmica da realidade e atuar de maneira consciente no mundo.

Após tudo que foi exposto, percebe-se que a educação e tudo que se desdobra dela, está em costante disputa, assim como todas as dimensões da sociedade dentro do modo de produção capitalista hegemônico. Ao passo que dentro dessa estrutura social, a escola possui um caráter reprodutivista, o trabalho do professor, dentro da uma perspectiva crítica deve pensar e agir na educação visando um horizonte onde seja possível superar essa estrutura.

Nas palavras de Saviani (2018, p. 61) “[...] o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional democrática do Estado capitalista que defende seus próprios interesses”. A Geografia escolar deve, portanto, servir como um instrumental metodológico de análise de compreensão do mundo, não tendo seus conteúdos e categorias como objetivos mas, servindo-se deles para se caminhar em direção aos objetivos (VESENTINI, 2009). A criticidade na Geografia não se encontra numa pretensão de história teleológica, mas reside na capacidade de fornecer alicerces categóricos sobre os quais aluno e professor possam desenvolver sua análise sobre o espaço.

5 FUNDAMENTOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Nesta seção são trazidas reflexões que buscam demonstrar a importância da Geografia no contexto escolar. Defende-se a especificidade dessa ciência e a socialização de seus saberes categóricos com as classes trabalhadoras, pois isso é indispensável para uma formação humana, intelectual, científica, cultural e ética, capaz de apreender adequadamente o movimento da realidade que se manifesta no Espaço. E que isso é condição determinante para uma prática social superior, de sujeitos emancipados.

5. 1 A ESPECIFICIDADE DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade é pontuada na BNCC como um dos atributos fundamentais para se trabalhar as disciplinas escolares, objetivando superar a fragmentação do conhecimento. Em certa medida, tal percepção é condizente com os preceitos da ciência geográfica, mas como o documento citado é produto de uma Formação Econômica e Social capitalista, e a burguesia sendo a detentora dos aparelhos estatais e principais formuladores das políticas públicas, organizam as diretrizes escolares, os conteúdos e formas de ensino em consonância com seus interesses (FREITAS, 2018).

Por isso, esta seção busca expor as principais características da Geografia enquanto ciência e embasar a defesa da sua especificidade, para na sua dimensão escolar, poder atender de forma plena em sua potência, socializando os saberes elaborados deste ramo do conhecimento, indispensáveis para a apreensão do movimento da realidade.

A ciência geográfica encontra a sua realização na unidade das suas dimensões que se desdobram sobre o mundo natural e o mundo social. Entretanto, a sua especificidade de ciência do Espaço demanda uma grande compreensão de todas os elementos que se estendem pela superfície terrestre e, para além, onde se faz presente o trabalho humano.

Ao longo do desenvolvimento da Geografia, sua episteme esteve centrada em objetivos diferentes que correspondiam a perspectivas e contextos históricos de reprodução social que diferem da contemporaneidade. Consequentemente, os preceitos postos a essa ciência em diferentes momentos e lugares não se mostram adequados ao presente, se transpostos sem a devida mediação crítica.

O estelecimento do conhecimento geográfico como especificidade na modernidade remonta à Kant (QUAINI, 2002), e no decorrer do século XIX se torna ferramenta para a

constituição dos Estados Nacionais europeus, ligando-se, por extensão, ao contexto do neocolonialismo e o imperialismo emergente. Isso significa que o conhecimento geográfico compõe, naquela época, a forma científica que incorpora os sujeitos das regiões submetidas ao domínio das potências coloniais europeias.

A importância do filósofo alemão para a consolidação da Geografia vai além de organizar e lecionar[21]. Parte de sua concepção filosófica a atribuição da Geografia como ciência empiricista, da experiência, em contraposição às ciências especulativas, da razão, como a antropologia. Assim, é damarcado a separação, a nível de estudo, da natureza com a história, cabendo à Geografia uma percepção mecanicista da relação homem-natureza (*Ibidem*). Entende-se, então, a origem da dicotomia entre Geografia Humana e Geografia Física, que se revela inclusive no ensino, onde muitas vezes, o objeto de estudo se resume ao empírico em detrimento da análise do Espaço enquanto síntese social e histórica (CAVALCANTI, 2012) produto da relação dialética do ser humano com a natureza.

Faz-se necessário ressaltar também que a fragmentação do pensamento humano e por derivação das ciências é marca do período histórico do final do século XVIII. E isso se deve à divisão do trabalho em setores cada vez mais específicos, marca da sociedade capitalista industrial que despontava a época (MANACORDA, 2007).

Ainda que a divisão social do trabalho não seja uma característica exclusiva do modo de produção capitalista, mas de qualquer sociedade quando ocorre a divisão do trabalho manual e trabalho intelectual. Obviamente com carácterísticas próprias, conforme foi se complexificando o modo de produção, assim foi no modo de produção comunal, feudal ou estamental, como demonstra Marx (MARX, 2013).

Por outro lado, o desenvolvimento científico alemão oitocentista, especificamente as contribuições de Karl Ritter e Alexander Von Humboldt na descrição e contextualização das paisagens naturais e sociais, demarca definitivamente a condição da Geografia enquanto ciência que opera na relação do homem com a natureza.

A intecionalidade de qualquer ciência é condicionada pela ideologia dominante em cada época. Com a Geografia, não foi diferente. Sua origem está no triunfo revolucionário burguês europeu, ao passo que no seu começo, era um misto de ideologia e ciência, mais ideologia, a princípio. Orientada no processo de expansão do capitalismo do centro para a periferia (SANTOS, 2012) e de formação de um sentimento de nacionalismo baseado na descrição dos objetos geográficos dos territórios em consolidação, que desencadeia um

[21] Kant inaugura o curso superior de Geografia em 1756, na universidade de Köningsberg (QUAINI, 2002).

processo de naturalização atemporalizante da formação dos espaços geográficos (PEREIRA, 2009).

Nesse período, com a influência do positivismo francês, a ciência geográfica ganha contornos de mera descrição dos elementos presentes no Espaço. O domínio que o geógrafo necessitava sobre uma grande variedade de áreas, como botânica, geomorfologia, pedologia, climatologia, hidrologia, economia, antropologia, entre outras; levou a uma fragmentação da Geografia em ramos que ao longo do tempo foram se afastando uns dos outros. Todavia, todos esses saberes são tributários da Geografia enquanto ciência de síntese do Espaço.

Nessa condição, o geógrafo exerce um papel importante na expansão global do modo de produção capitalista e da sua forma de sociabilidade. a profissão ganha um caráter aventureiro, como inventariante do lugares ‘exóticos’, buscando e analisando potenciais riquezas e mercados consumidores. Isso ocorre pela ótica expansionista do capitalismo e de sua superestrutura fundada na crença do liberalismo iluminista europeu, firmemente convencido de que a sua é a única forma de organização sócio-espacial possível. Não muito diferente do eurocentrismo cristão no fim da idade média, mas agora, o direito divino é suplantado pelo monopólio da virtude racional (MOREIRA, 2019a).

O intercâmbio analítico e constante entre a geografia geral e a geografia regional atravessada pela indissociabilidade da sociedade com a natureza, usando de lente filosófica em voga, garantem à Alemanha a primazia do desenvolvimento da Geografia Moderna. Ainda mais se considerar a relação intrínsica entre esta ciência e a formação do Estado alemão sobre o modo de produção capitalista (PEREIRA, 2009).

Como ferramenta de compreensão da realidade, a Geografia abrange uma coleção de conhecimentos que exigem o vasto domínio sobre o reconhecimento e interpretação de fenômenos da natureza e da sociedade. Por extensão, não basta somente o entendimento dos fenômenos de maneira isolada, é necessário realizar as conexões entre esses fenômenos, dimensioná-los, estabelecer comparações e diferenciações e, fundamentalmente, situá-los historicamente. Afinal, o objeto primeiro da Geografia, o Espaço, encontra sua identidade na Formação Econômica e Social (SANTOS, 2012), e esta se constitui no conjunto de determinações dialeticamente desenvolvidos ao longo da história.

Sabe-se que a Geografia remonta à própria existência das civilizações. E que a sua função como ciência está condicionada às determinações históricas das relações de poder em cada lugar (MOREIRA, 2019a). Entretanto, é na modernidade capitalista que a Geografia é incorporada como disciplina escolar.

Especificamente com a formação do sistema escolar alemão do século XIX, período

determinado pela imposição do pensamento iluminista europeu, promovido pela burguesia elevada à condição de classe dominante, que para a reprodução do modo de produção da qual essa classe se faz privilegiada, precisa romper com o pensamento feudal baseado no direito divino. Evocam-se, assim, os lemas de liberdade e igualdade da Revolução Francesa, que se garantem nesse momento, pelo atributo natural dos homens e mulheres de serem dotados pela razão. Portanto, o que se pretende é a conversão de servo em cidadãos, e para isso é necessário o acesso universal à ao conhecimento historicamente produzido (PEREIRA, 2009; SAVIANI, 2018).

O momento histórico de ascensão da burguesia, e da expansão do capitalismo industrial europeu se articula coma formação dos Estados Nacionais. Atravessado pelo pensamento liberal iluminista, cabe ao Estado servir a população dos aparelhos educacionais e formular as concepções teóricas-pedagógicas, de acordo com o desiderato da classe dominante. Nesse momento histórico, se pretende a universalização do pensamento iluminista, ao passo que o desenvolvimento das forças produtivas de caráter industrial requisita uma formação de mão-de-obra que migra do campo para a cidade.

A Geografia Escolar emerge nesse contexto. Desse modo, é necessário se afirmar que ela é derivada do acúmulo de produções científicas e artísticas no expansionismo colonial europeu, que a partir do século XV incorpora os demais continentes, explorando bens naturais e se apropriando da força de trabalho das populações destes lugares. As explorações científicas, promovidas pelas potências colonizadoras, que produziram uma relevante descrição das paisagens e dos povos dos territórios tomados, exemplificam essas ações.

> Esse acúmulo de informações e o aprimoramento das descrições características da expansão do capitalismo em sua fase mercantil propiciam uma base palpável para os estudos comparativos entre as diversas regiões do globo, gerando indagações que exigem a sistematização da geografia (PEREIRA, 2009, p. 84).

Outro aspecto que contribuiu para a sistematização da Geografia foi o aprimoramento da cartografia, como consequência da Grandes Navegações e a expansão capitalista.

No Brasil, a institucionalização do ensino da Geografia ocorre nas décadas de 1930 e 1940, em São Paulo e no Rio de Janeiro. Primeiramente nas universidades, com influência da Geografia francesa de Vidal de La Blache[22], formando licenciados que, com o auxílio dos livros didáticos, difundem a ciência gográfica em âmbito escolar.

[22] "A análise lablachiana deveria ter o seguinte encaminhamento: observação do campo, indução a partir da paisagem, particularização da área enfocada (traços históricos e naturais), comparação das áreas estudadas e do material levantado e classificação das áreas e dos gêneros de vida em séries de tipos genéricos, devendo chegar, no fim, a uma tipologia. [..] hoje chamada de Geografia Tradicional" (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 44).

Assim, o desenvolvimento e o popularização do pensamento geográfico, condicionado pelo desenvolvimento material e pelas concepções filosóficas, foi institucionalizado nos programas educacionais estatais, pretendendo formar uma subjetividade coletiva que naturalize as construções políticas dos territórios nacionais, e dos respectivos bens naturais, ao mesmo tempo que instrumentaliza ideologicamente a classe trabalhadora.

Em que se pese os interesses das classes dominantes em diferentes épocas e lugares, o desenvolvimento da Geografia enquanto ciência produziu um arcabouço de conhecimentos que se somam aos demais ramos da ciência para a compreensão da totalidade. Reconhecer a essência exploratória do modo de produção em que o conhecimento é produzido não anula o valor que o conhecimento produz. Haja vista a condição dialética do desenvolvimento histórico, operar nas contradições é fundamental para o tensionamento da Fomação Econômica e Social.

O objeto da Geografia, o Espaço, expressa-se como parte sensível da totalidade. “O que vai dar o caráter de ciência à Geografia é o fato de tentar estabelecer a relação entre causa e efeito através da explicação, abandonando a mera descrição” (PEREIRA, 2009, p. 52). Contraditoriamente, a concepção moderna de ciência se apresenta como recorte de uma dimensão da totalidade, isso produz a dificuldade da Geografia em abarcar os fenômenos físicos, biológicos e humanos. Em útima instância, isso impossibilitaria abordar a totalidade (*Ibidem*).

Essa condição teleológica da Geografia de se propor ao estudo da realidade remete à própria filosofia, entretanto Milton Santos (2006, p. 73) alerta que “é indispensável que o faça a partir de sua própria província do saber, isto é, de um aspecto da realidade global”. Ou seja, a Geografia deve ser capaz de reproduzir, a partir de seu ferramental epistemológico, a abstração das situações reais observadas a partir de seu campo de saber (*Ibidem*). Chega-se, então, à essência da ciência geográfica, isto é, o movimento analítico permanente entre o objeto particular, temporal e espacialmente situados, e a totalidade.

Por consequência, a Geografia, e a sua dimensão escolar precisam resguardar a sua especificidade enquanto ciência, pois possui elementos epistemológicos fundamentais à leitura do movimento da totalidade. E “como a totalidade é um conceito abragente, importa fragmentá-lo em suas partes constituintes para um exame mais restrito e concreto” (SANTOS, 2020, p. 70).

Por isso, deve-se observar criticamente[23] as propostas curriculares que tenham como princípio a interdisciplinaridade. Não se nega que os conhecimentos advindos dos demais componentes curriculares integram-se na perspectiva de uma compreensão de mundo mais completa. “Poder-se-ia mesmo dizer que uma das formas de progresso possível para cada ciência em particular resulta da transgressão do seu campo por especialistas de outras disciplinas [...]” (SANTOS, 2012, p. 130). Assim, é decorrente da complexidade do mundo e que desta forma, isolar os fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, incorre num estreitamento da percepção sobre sobre o objeto de estudo. De outra forma, para se abstrair a concretude é necessário decompor o objeto, fragmentá-lo dentro do campo de cada ramo das ciências, entendê-lo assim, em cada fração para, posteriormente, recompô-lo na mente, sinteticamente.

> O notável desenvolvimento da ciência no Séc. XX depende de um fato: quanto mais a ciência se especializa e se diferencia, quanto maior o número de novos campos que ela descobre e descreve, tanto mais transparente se toma a unidade material interna dos mais diversos e mais afastados campos do real, enquanto se coloca de modo novo o problema das relações entre mecanismo e organismo, entre causalidade e teleologia e, com isto, o problema da unidade do mundo (KOSIK, 2002. p. 45)

Nessa direção, ao contrário do que se faz alusão, a especificidade de cada ciência não se mostrou um problema para a compreensão da realidade. Ao contrário, o aprimoramento e a diversificação científica ocorrida nos último dois séculos, descobrindo causas e efeitos, desenvolvendo novas tecnologias, permite um exame mais minuncioso e completo de cada ângulo da totalidade.

No campo da produção do conhecimento objetiva-se a compreensão da totalidade concreta. Mas existem limitações – técnicas, físicas, históricas, entre outras – na apreensão da totalidade por parte dos indivíduos. Como produto do desenvolvimenro social, a totalidade não pode se maniferstar no nível da abstração, por completo, no indivíduo. A possibilidade do entendimento sobre a dinâmica do mundo está em conhecer as suas determinações (FRIGOTTO, 2008). A contribuição das ciências refere-se a esse domínio de fornecer entendimento sobre alguma dimensão da totalidade.

Frigotto (2008, p. 44) explica que: “Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem”.

[23] Crítica, no sentido marxiano, significa sempre a busca dos fundamentos históricos e sociais que deram origem a determinado fenômeno social, permitindo, com isso, compreender a sua natureza mais profunda e não simplesmente o questionamento de lacunas ou imperfeições (TONET, 2013, p. 11).

A Geografia, com o seu conhecimento disciplinar, possibilita, por meio de sua articulação interdisciplinar, um entendimento rico da realidade complexa e contraditória (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). A respeito disso, Milton Santos (2012) alerta que a autonomia relativa de cada ciência só é coerente na unidade do objeto enquanto a sociedade total. Mas:

> A coerência de cada disciplina particular também exige a construção de um sistema que lhe seja particular ou específico, formulado a partir do conhecimento prévio da parcela da realidade social considerada como uma totalidade menor. Essa parcela ou aspecto da vida social asism considerado vem a ser o objeto de cada disciplina. Sem esse atitude, nem mesmo estaríamos em condições de saber aquilo que estamos estudando e queremos conhecer melhor (SANTOS, 2012, p. 147).

Na sua dimensão escolar, embasada numa concepção pedagógica que visa a abstração das categorias da realidade, a especificidade da ciência geográfica fornece um enfoque sobre elementos naturais e sociais, historicamente dinamizados, que constituem a Formação Econômica e Social.

Cabe aqui, então, demarcar a defesa da especificidade da Geografia, enquanto ciência e, como foco deste trabalho, enquanto disciplina escolar. Essa defesa não depreza a importância incontornável do trabalho interdisciplinar, como dito anteriormente. Porém, compreende que algumas propostas que evocam a interdisciplinaridade podem vulgarizar o conhecimento produzido pela Geografia, resultando num empobrecimento do trabalho pedagógico. Como consequência, há um problema de duas faces, de um lado o saber elaborado da ciência geográfica, e das demais disciplinas, não passa de mera descrição de fenômenos. De outro lado, a categoria interdisciplinaridade, mal usada, se torna uma ferramenta de enfraquecimento da elaboração intelectual, dificultando a análise crítica sobre o objeto de estudo, pois:

> Na transposição didática dos conteúdos científicos para conteúdos escolares, o conhecimento assume a função formativa mais do que a informativa, instrumentalizando alunos e professores para a interpretação do real. O conteúdo escolar, nessa relação, assume significado, qualificando a prática social das pessoas. A finalidade não está em repassar ao aluno um conteúdo pronto e pré-definido, tal como são universalmente elaborados, mas sim, que a apropriação do saber universal aconteça nas condições e no contraponto com a realidade social-histórica dos sujeitos participantes (AZAMBUJA, 2010, p. 27).

Sabe-se que as propostas de organização das disciplinas e dos conteúdos escolares, como tudo na sociedade, não estão livres dos interesses das classes sociais (SAVIANI, 2013; 2018). Assim, as classes dominantes, detentoras e operando aparelhos estatais, elaboram e reelaboram a organização da educação de acordo com o movimento do capitalismo e os

interesses subjacentes. Condicionando a formação dos sujeitos, a educação sob o capital, almeja uma subjetividade coletiva que atenda aos interesses das classes dominantes (MÉSZÁROS, 2009).

Por derivação, o conhecimento científico e a sua socialização, a partir da escola, estão subordinados aos interesses dos grupos econômicos. Reflexos disso no Brasil estão nas políticas públicas que visam organizar a estrutura do sistema educacional, como a implementação da BNCC (2017, p. 15), que, em relação à interdisciplinaridade, em sua introdução:

> [...] propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

O documento evoca a interdisciplinaridade, submetendo as disciplinas, agora chamadas de componentes curriculares, a grandes "áreas do conhecimento" (*Ibidem*, p. 27). Essas áreas do conhecimento correspondem ao desenvolvimento das competências, sendo esse o principal objetivo atribuído ao ensino pela BNCC.

Focalizando-se o ensino da Geografia no Ensino Fundamental, há o seu aglutinamento com os outros componentes curriculares em um empobrecimento dos conteúdos específicos a favor de uma pretensa compensação através das disciplinas de áreas consideradas afins, essencialmente das Ciências Humanas. Na prática, em vez de se superar a fragmentação das disciplinas, o que se produz é uma insuficiência das elaborações abstraídas da realidade, determinada pelo pouco aprofundamento teórico na ciência. Dessa forma, "[...] o importante é saber que a interdisciplinaridade se revela necessária no mundo atual, mas não constitui panaceia para todos os problemas da humanidade no planeta Terra" (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 143).

Reitera-se que o documento é produto de um longo processo de adequação da sociedade brasileira à reorganização mundial do capitalismo. Almejando-se o alinhamento com a ideologia neoliberal (MALANCHEN, 2014). Não se encontra nele uma concepção de socialização dos saberes elaborados que arme as classes trabalhadoras de instrumentos intelectuais que permitam pensar uma transformação revolucionária do modo de produção capitalista. No limite, é fundamentado numa perspectiva idealista que:

> [...] atribuiu-se à educação, através do estabelecimento de diretrizes curriculares um duplo papel: a responsabilidade pela inserção econômica dos homens na "nova estrutura produtiva" e a formação de "personalidades democráticas" que aceitem o pluralismo, sejam tolerantes, solidários e solucionem pacificamente os conflitos sociais. O mito liberal da escola redentora ressurge com força em nosso tempo, com

> a “missão” de realizar o “ajuste social” (BARBOSA, 2000 apud MALANCHEN, 2014).

A falta de aprofundamento teórico das ciências trabalhadas nos sistemas de ensino deriva de um real interesse por parte das classes dominantes em dificultar a assunção da classe trabalhadora aos mais elevados saberes. Com isso, a Geografia perde sua função como campo do conhecimento que permita superar uma noção superficial de sociedade, desconsiderando o fato de que os homens reais se dividem em classes (SANTOS, 2012). Portanto, não compartilhar os saberes mais essenciais da ciência geográfica, limita a sua força para se reconhecer e possibilitar a ação dos trabalhadores como agentes da transformação do Espaço. Afinal para uma ação revolucionária da sociedade passa pelo reconhecimento de que:

> A sociedade se transforma em espaço pela sua redistribuição sobre as formas geográficas, e isto ela o faz em benefício de alguns e em detrimento da maioria; ela também o faz para separar os homens entre si, atribuindo-lhes um pedaço do espaço segundo um valor comercial: e o espaço-mercadoria vai aos consumidores como uma função de seu poder de compra. O estudo do espaço exige que reconheçam os agentes dessa obra, o lugar que cabe a cada um, seja como organizador da produção e dono dos meios de produção, seja como fornecedor de trabalho (SANTOS, 2012, p. 262).

Historicamente, no Brasil, já houve momentos em que se baseou numa premissa de proximidade entre a Geografia escolar e as demais disciplinas reconhecidas como ciências humanas. Na Lei n. 5.692/71, com a implementação dos Estudos Sociais no ensino de 1º grau[24], foram condensados conteúdos relacionados à disciplinas de História e Geografia (AZAMBUJA, 2010). “A legislação, imposta de forma autoritária, tinha mesmo a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo [...]” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 60).

Esse momento histórico corresponde ao período da Ditadura Cívico-Militar-Empresarial, o que torna redundante afirmar a situação de retrocesso democrático em todas as esferas da sociedade brasileira. Era o período da Guerra Fria e o Brasil se subordinava propositivamente aos interesses do capitalismo, especialmente ao estadunidense. Por essa condição, a educação se baseou numa concepção produtivista, fundamentada na teoria do capital humano, enunciando princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, máximo resultado com o mínimo de dispêndio e não duplicação de meios para fins idênticos (SAVIANI, 2019). Assim, a Geografia, junto com História deixam de compor, enquanto disciplinas resguardadas de epistemologias próprias, grande parte da Educação Básica.

[24] Denominação alterada para Ensino Fundamental a partir da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), atendendo a uma determinação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/94).

Revelando, portanto, que a apropriação dos saberes dessas ciências era “perigoso” para esse projeto de país.

Logo, nota-se que a reforma escolar pensada pelos empresários, que se encontra na BNCC, busca restringir o ensino às “aprendizagem das disciplinas básicas”, evitando correr o risco de tornar a mão-de-obra consciente da realidade ao ponto de questionarem o *status quo* (FREITAS, 2018).

Compreende-se que a necessidade do trabalho interdisciplinar é de natureza do conhecimento do ser humano. Dessa maneira, cada ramo da ciência deve sempre manter a relação coma totalidade, pois cada objeto de estudo não está isolado do restante do mundo. Porém, cada ciência detém instrumentos que buscam dar conta da cada aspecto da realidade, permanentemente aprimorado reavaliando seus métodos. Assim, a apreensão do movimento do real passa pela realização dialética entre o específico e a totalidade, não se pode enfraquecer um sem afetar o outro.

A Geografia, dentro de sua especificidade, se vale de múltiplas vertentes do saber, sendo indispensável o trânsito de quem a estuda por variados campos das ciências. Consequentemente, a sua dimensão escolar não pode abrir mão da interdisplinaridade nem da sua especificidade. O compartilhamento das suas categorias e a superação do senso comum são condições primordiais para uma prática social objetivada pela *práxis.* Por isso, todo projeto de organização educacional e, nesse caso, dos conteúdos a serem trabalhados devem ser tensionados por todos aqueles que defendem a emancipação efetiva dos trabalhadores, pois as classes dominantes têm consciência disso.

Dito isso, este trabalho argumenta que os documentos que norteiam a educação básica brasileira, como a BNCC, não possuem como objetivo criar condições para a superação da Formação Econômica e Social brasileira, no máximo é dotado de inteção reformista, mas sempre em prol dos capitalistas, mesmo que inconsciente por parte dos formuladores. E a disciplina de Geografia, neste contexto, é instrumento de construção ideológica, seja pela forma como se propõe o seu trabalho nos documentos, seja pela ausência de rigor metodológico.

A interdisciplinaridade que resulta em uma efetiva superação da fragmentação do conhecimento só é possível em uma sociedade que supere a divisão do trabalho. Divisão essa que se extende pela própria produção do conhecimento. Assim, “a interdisciplinaridade não resolverá os problemas da dicotomia existente em nossos currículos, sendo usada somente no campo didático-curricular (organização e transmissão), mas sim, que deve ser pensada no campo da produção do conhecimento” (MALANCHEN, 2014, p. 197).

Tal conhecimento advém **da** e **sobre** a produção social da existência dos seres humanos, pois esses:

> [...]entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de cosciência. O modo de produção da vida material condiciona o processode vida social , política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, ao contrário, é o seu ser social que detemina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Cuidando para não cair em um estruturalismo imobilizador, não podemos negar a necessidade da interdisplinaridade na produção e na socialização dos saberes, haja vista que o conhecimento da realidade não se constitui pela soma de partes, mas pela identificação das relações existentes entre os diferentes objetos de conhecimento (FRIGOTTO, 2008). Contudo, "[a interdisciplinaridade] não é sobretudo uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano" (*Ibidem*, p.42).

Marx (2013), em sua crítica da economia política explica que a divisão social do trabalho corresponde ao processo do surgimento das classes sociais. Esse processo fez com que alguns trabalhos tivessem mais reconhecimento social e ganhos econômicas. Todavia, trazendo as cosiderações de Saviani (2013, p. 123, grifo nosso) na área do conhecimento e da educação, pode-se entender que "essa divisão resulta da estrutura social, sendo determinada pela divisão em classes e pela hierarquização que dela decorre e que está centrada na **apropriação privada**. Num processo de apropriação coletiva dos meios de produção, isso tenderia a desaparecer, a ser superado".

No entanto, de acordo como o mesmo autor (2013), isso não significaria que um sociedade em que as classes sociais são superadas desapareceria a necessidade das especificidades, tando da produção da vida material, quanto do conhecimento sobre a realidade. Essa constatação reforça o argumento que a superação da fragmentação do conhecimento não correponde somente a uma questão metodológica, mas de transformação da base material em que a sociedade reproduz a sua existência.

No bojo da BNCC, os documentos de referência da educação se articulam para "decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem" (BRASIL, 2017, p. 16). Como problematizado na subseção 3.6 desta pesquisa, a matriz

filosófica e ideológica que fundamenta em grande medida esses documentos tem o construtivismo como base de compreensão da aprendizagem e o ecletismo pós-moderno na concepção da realidade, constatações que, de acordo com Duarte (2001, 2010) Saviani (2016, 2019) e Machado (2019), primam pelos interesses imediatos, ou seja, empíricos dos estudantes, não ultrapassam a dimensão fenomênica dos objetos estudados.

Essa perspectiva dificulta a compreensão da totalidade concreta, pois:

> a posição da totalidade, que compreende a realidade na suas íntimas leis e revela, sob a superfície a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão ds processos evolutivos da realidade" (KOSIK, 2002. p. 41).

De toda forma, a proposta de interdisciplinaridade que se origine a partir da ação engendrada pelos documentos norteadores de um Estado burguês não passa de idealismo, na melhor das hipóteses. "Mas o caminho para o inferno é pavimentado com boas intenções" (MARX 2013, p.197). Assim, invocar[25] a interdisciplinaridade no contexto atual, pode levar ao enfraquecimento do caráter científico das disciplinas.

O conhecimento sobre o mundo deriva da própria produção do mundo. Sendo essa produção fragmentada pela divisão social do trabalho e pelo divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, que corresponde à divisão de classes da sociedade. A alienação que afeta tanto as classes dominantes quanto os dominados não se pode resolver somente no campo da abstração, ou na educação (FRIGOTTO, 2008).

Como nos apontam Marx e Engels (2001, p. 21): "[...] é na vida real que começa portanto a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens". Assim, o direcionamento para superar a fragmentação do conhecimento e da socialização dos mesmos, passa pela superação da sociedade de classes.

Ponderando sobre os documentos oficiais que norteam a educação brasileira, reconhecendo a preocupação que eles demonstram em fazer da educação um instrumento que contribuia para o dsenvolvimento de uma sociedade plenamente emancipada, procuramos trazer um contraponto à dicussão quanto aos limites da interdisciplinaridade na educação formal. Entendemos que um projeto educativo capaz de almejar a mitigação dos problemas do conhecimento sobre o mundo só pode se efetivar plenamente acompanhado de um projeto de superação da forma econômica hegemômica.

Nesse contexto, Frigotto (2008, p. 54) aponta a estratégia para o desnvolvimento do

[25] O termo usado busca reforçar o caráter "místico" com o qual as propostas esperam que se resolva o problema da fragmentação do conhecimento.

projeto e identifica os desafios a serem enfrentados ao afirmar que:

> Para tornar dominante uma concepção de totalidade concreta de conhecimento é preciso que essa totalidade vá se concretizando no plano da produção da vida social. Isto significa dizer que é, ao mesmo tempo um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico. É neste terreno que iremos perceber a complexidade do desafio a enfrentar quando temos como convicção ético-política a necessidade de lutarmos em todos os planos para suplantar as relações sociais de alienação e exclusão.

Limitando-se à questão da divisão do conhecimento no âmbito escolar, Saviani (2013) propõe que as disciplinas escolares correspondem ao momento de análise dos objetos de estudo, sendo o momento em que se busca apreender o movimento de uma determinação da totalidade, um recorte dessa. De todo o modo, contém em si a interação com o todo, na relação dialética entre o particular e o universal. Assim, a integração de uma disciplina com as demais é intrínseca e sua própria constituição.

No caso da Geografia, o estudo das categorias analíticas recorre às outras disciplinas. Quando se objetiva a compreensão de paisagem, a mobilização dos saberes artísticos e da história é indispensável para reconhecer as formas e as funções dos objetos. Quando se atenta para a mobilidade pelos lugares, o conhecimento do corpo humano, de suas limitações, variedades e necessidades, demanda interação com a biologia e educação física.

Concluindo, esta seção buscou problematizar a questão da interdisciplinaridade, entendendo que não é possível superar a fragmentação do conhecimento sem a superação da sociedade de classes. Em que se pese a necessidade de se conhecer as múltiplas determinações da totalidade, defendemos que as disciplinas científicas e a suas dimensões escolares são um momento analítico do processo de elevação do saberes dos estudantes, portanto necessárias para a compreensão do mundo.

Louva-se as tentativas dos formuladores dos documentos com propostas de se pensar de forma interdisciplinar, mesmo que tal problema não se resolva no plano gnosiológico. Pensamos que não se pode perder de vista a quadra histórica em que esses documentos são produzidos, referendados pelas elites econômica. Esta pesquisa reforça a preocupação com o enfraquecimento da ciência geográfica nesse contexto que, sob um discurso infrutífero de interdisplinaridade, vai ao encontro dos interesses hegemônicos.

5.2 A SOCIALIZAÇÃO DO SABER ELABORADO DA GEOGRAFIA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Pretende-se demonstrar que a importância da Geografia se justifica pela sua capacidade de desvendar as máscaras sociais por meio de sua análise do arranjo espacial (MOREIRA, 2019b, p. 62). Rejeitando a sua antiga função, na qual servia aos Estados imperialistas de mera descrição das paisagens e inventariante dos recursos econômicos, ideologicamente se esquivando da reflexão política sobre as ações que os grupos dominantes realizam no Espaço (QUAINI, 2002). Reitera-se o caráter histórico do Espaço e que este se vincula dialeticamente com o processo de Formação Econômico-Social. Portanto, conhecer a estrutura e o movimento da formação espacial é também os identificar na Formação Econômico-Social (MOREIRA, 2019b). Nesse sentido, o desenvolvimento da ciência geográfica e a sua socialização são condições fundamentais para a formação de indivíduos que sejam capazes de entender e, para além disso, agir sobre a organização socioespacial na qual se inserem.

Tal entendimento sobre o conhecimento geográfico vai ao encontro da Pedagogia Histórico-Crítica, pois, segundo essa perspectiva, o saber elaborado é um meio de produção, que na sociedade capitalista se encontra controlado pela classe dominante. Por essa razão, a socialização do saber elaborado é a socialização de um meio de produção (SAVIANI, 2013).

Através do ensino escolar se dá o compartilhamento tanto da ideologia hegemônica quanto dos conhecimentos necessários à reprodução do modo de produção. Marx e Engels (2009, p. 67), foram contundentes quando afirmaram que “As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante”.

Por entender que o espaço escolar no capitalismo é uma ferramenta de inculcação da ideologia burguesa, para a formação e mão-de-obra, mas, ao mesmo tempo, apresenta contradições e, portanto, potencialidades para a superação, por incorporação, da ideologia dominante (SAVIANI, 2013). Assim, a escola se constitui como um espaço de disputa pelas classes, onde se faz possível a socialização do saber sistematizado, incluindo aí o conhecimento geográfico.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, é importante a compreensão de que o trabalho educativo pode fornecer o desenvolvimento intelectual da classe trabalhadora, a despeito do caráter reacionário que a escola adota quando a burguesia se torna hegemônica e subverte a concepção que reivindicava a igualdade essencial do ser humano, premissa burguesa em sua época revolucionária (SAVIANI, 2018). Para tanto, almejando a superação do capitalismo, a socialização dos conhecimentos clássicos da filosofia, da arte e da ciência

dentro do espaço escolar é condição inicial para a tomada de consciência coletiva, pois o dominado só se liberta se dominar aquilo que os dominantes dominam. (*Ibidem*).

Ainda nessa perspectiva, a centralidade do processo educativo não se encontra no professor e nem nos estudantes, mas no **trabalho (**SAVIANI, 2013, 2018; MALANCHEN, 2014; SAVIANI; DUARTE, 2015). Categoria que expressa a forma como o ser humano produz e reproduz sua existência, exclusivamente social, no Espaço (MARX, 2013). A condição histórica do Espaço e a sua construção a partir dos atos dos sujeitos advém da relação homem-meio. A partir do trabalho, o ser humano, como sujeito interno à natureza, produz as condições de sua sobrevivência, ao mesmo tempo em que produz a sua própria humanidade. Assim, a dinâmica constitutiva do homem como tal, que também transforma a natureza, se materializa como Espaço. E esse, por consequência e ao mesmo tempo, produz a internalidade do homem, sendo produto da externalização da internalidade metabólica e produtor da internalização da externalidade metabólica global (MOREIRA, 2019a).

Com isso, o desenvolvimento da consciência social, que se dá entre os indivíduos, pelo processo de internalização no subjetivo das relações que ocorrem no Espaço, parte da apreensão que cada um faz da realidade. Porém, esse processo é intermediado pelas superestruturas sociais que levarão os sujeitos a formularem a abstração dessa realidade em seus intelectos (MARX; ENGELS, 2001). A educação mantida e/ou organizada pelo Estado, como um dos elementos da superestrutura, é fulcral para a criação da consciência social que, sob o controle institucional da classe burguesa, reproduzirá a cultura e os valores de acordo com os interesses desse grupo, legitimando as desigualdades sociais, a posse dos meios de produção e a expropriação do trabalho. Normalizando as contradições da sociedade que se externalizam **no** e **pelo** Espaço.

Ao passo que a reprodução da totalidade do espaço capitalista se estrutura na organização territorial das forças produtivas que compõem a infraestrutura sobre a qual se eleva o edifício societário, o Espaço age como regulador da reprodutibilidade estrutural, reciprocamente relacionado à sociedade que se desenvolvem sobre ele (MOREIRA, 2019a). Entretanto, a manutenção da ordem social baseada no modo de produção capitalista se reproduz não somente da relação do homem com a natureza, mas também na relação do homem com o homem. Assim como os meios de produção que transformam a natureza em produtos materiais são apropriados pela classe dominante, os produtos do trabalho humano que se configuram pela imaterialidade são igualmente necessários para a perpetuação da ordem vigente, pois, para a própria constituição e reprodução física, o espaço capitalista necessita do uso das capacidades cognitivas e intelectuais dos trabalhadores, devido à divisão

do trabalho oriunda da complexidade das forças produtivas. Paralelamente, sua reprodução ideológica é igualmente indispensável para a sua hegemonia.

Por conseguinte, como os produtos resultantes do trabalho material são apropriados pela classe dominante para a reprodução capitalista, o trabalho imaterial é igualmente instrumentalizado por essa dinâmica. A transmissão do saber sistematizado, a função precípua do trabalho educativo (SAVIANI; DUARTE, 2015) não escapa da hegemonia do capital, pois a produção do conhecimento e a sua transmissão, produto do trabalho imaterial da sociedade, se fazem enquanto meio de produção e reprodução da sociedade capitalista. Dessa maneira, o Espaço (MOREIRA, 2019b) e o indivíduo (SAVIANI; DUARTE, 2015) se constituem na relação dialética com a formação socioeconômica, que, sob o controle do capital, se reduzem a fonte de recursos e expropriação de força de trabalho para acumulação capitalista. Porém, o Espaço como síntese do modo de produção capitalista contém em sua dialética a potência revolucionária. Ao passo que os bens materiais produzidos pelo trabalho social podem ser apropriados pelos trabalhadores, o fruto do trabalho intelectual, o saber elaborado, imaterial, também pode servir à classe trabalhadora, mesmo gerado nas relações de produção capitalista e compartilhado nas escolas que visam a reprodução social do *status quo* (SAVIANI, 2013, 2015, 2018).

Nessa direção, assim como ocorre com todo o saber elaborado e historicamente produzido, a ciência geográfica é indispensável para a compreensão da rica totalidade de determinações e relações diversas (MARX apud QUAINI, 2002) que subjazem na complexidade do Espaço. O desenvolvimento de categorias de análise da Geografia, na possibilidade de coletivização delas sob a Pedagogia Histórico-Crítica, pode contribuir fundamentalmente para a compreensão da realidade concreta. Para tanto, o ensino emancipador deve promover a superação de autoalienação inerente a todos os tipos de trabalho presente no capitalismo. Tal condição alienante não advém de uma predestinação metafísica, tampouco por uma natureza humana imutável (MÉSZÁROS, 2010). Ao contrário, ela é historicamente constituída no desenvolvimento socioeconômico, da mesma forma que os fixos e fluxos estão presentes no espaço geográfico (SANTOS, 2006).

Sob esse viés, elevar a consciência social da classe trabalhadora passa pela apropriação do saber elaborado da ciência geográfica. Para isso, cabe ao professor um grande domínio dos saberes pedagógicos e específicos da geografia, ou seja, ter a competência pedagógica e, para além, a competência política. Essa última identifica o horizonte objetivo da ação pedagógica na qual o professor se inscreve. Tais condições precedem a desenvolvimento de um plano de ensino sob a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013).

Partindo disso, o que se pretende é desenvolver a capacidade de abstração que supere a ideologia burguesa para, com isso, construir a representação ideal do movimento da realidade que se desenvolve no Espaço, pois encontra sua identidade na Formação Econômica e Social.

Sendo o professor e o aluno agentes sociais, o método preconizado por Saviani (2018) mantém presente o vínculo entre sociedade e escola, entendendo como primeiro momento a **prática social**, comum ao professor e aos estudantes. Momento esse em que ambos se reconhecem como agentes sociais, mas apresentam diferenças pedagógicas significativas entre si. Isso ocorre tendo em vista que o professor possui um saber elaborado da ciência que ministra, nesse caso, as categorias geográficas abstraídas, porém desconhece a realidade das experiências pessoais dos estudantes. Esses, ao contrário, carecem de conhecimento da ciência geográfica, por isso, a compreensão da totalidade espacial é impossível, portanto, sincrética.

Para o professor de Geografia, a prática social constitui a prática e o saber espacial, sendo a problematização desses o ponto de partida e a chegada da atividade pedagógica (COUTO, 2017). Na **problematização** se detectam as questões originadas na prática social que precisam ser resolvidas, para que sejam confrontados com os instrumentos teóricos e práticos de análise e construção do Espaço. “Considerar o que os alunos sabem, propor problemas para resolver e fazer perguntas que eles não saibam responder significa que o processo pedagógico está partindo de abstrações” (*Ibidem*, p. 217). Essas abstrações que são produzidas pela realidade do mundo concreto, o concreto pensado. A problematização não ocorre sobre o que os estudantes sabem ou deixam de saber, mas sobre a realidade, independentemente do conhecimento que os sujeitos têm sobre ela.

Categorias geográficas abrangentes como paisagem, lugar, natureza, sociedade, região, território e trabalho contribuem para a elaboração de uma representação mais rica da totalidade (CAVALCANTI, 2010). Para isso, precisam ser conceituadas e desenvolvidas pelo professor com os estudantes. Realiza-se o movimento que saiu do particular, do empírico, se enriqueceu de determinações por meio da mediação pelas categorias no universal para retornar ao particular, momento em que se revelam novas determinações nas totalidades de menor complexidade das problemáticas originadas pela prática social.

Já a **instrumentalização** do conhecimento advindo da apropriação das categorias de análise geográfica corresponde à possibilidade de usá-las na luta social cotidiana, para que na **catarse** haja a incorporação dos instrumentos culturais, o saber elaborado, ativamente usados para a transformação social.

O quinto momento do método de trabalho educativo da Geografia, baseado na Pedagogia Histórico-Crítica, identifica-se pelo retorno à **prática social**, porém agora concebida a partir de uma perspectiva sintética por parte dos estudantes, se igualando ao professor, ao passo que compreendem organicamente as categorias extraídas da realidade (SAVIANI, 2018) que se manifesta no Espaço.

É importante marcar que o método da Pedagogia Histórico-Crítica não se reduz a uma sequência de etapas que vêm uma após a outra, mas são momentos distintos e relacionados que atravessam todo o processo educativo, desde a observância das limitações estruturais do espaço escolar, passando pela organização de conteúdos até a realização da aula em si, junto aos estudantes.

A adesão à Pedagogia Histórico-Crítica demanda a compreensão de que uma educação realmente emancipada não é possível dentro do modo capitalista hegemônico. Porém, diferentemente das chamadas teorias crítico-reprodutivistas, não se atribui à escola uma instituição somente reprodutora das relações socioeconômicas, mas como um lugar a ser disputado na luta de classes (SAVIANI, 2013), pois as contradições que existem no movimento histórico do modo de produção, se encontram em todas as relações sociais dentro do Espaço formado por esse modo de produção (SANTOS, 2014a).

Sob o domínio da burguesia como classe hegemônica, o Espaço é historicamente produzido na relação dialética com a própria Formação Econômica e Social e, por isso, reproduz as próprias contradições inerentes ao sistema capitalista. Tais contradições invariavelmente produzem crises, e essa natureza crítica é fundamental para a própria manutenção do capitalismo, sendo que as instabilidades são confrontadas e remodeladas para criar uma versão do mesmo sistema (HARVEY, 2016). Para isso, a classe dirigente reorganiza constantemente as forças produtivas sobre o território, que então são reduzidos a mercadorias. Inclui-se aí o trabalho, que alienado da sua função de mediação entre homem e natureza, a fim de suprir as necessidades da humanidade, foi redirecionado à função de atender aos interesses dos capitalistas (MARX, 2013).

Além disso, o trabalho educativo, que, apesar não produzir mercadorias materiais, tem seu produto mercantilizado e instrumentalizado para capacitar tecnicamente os trabalhadores na alienação, inculcando a ideologia burguesa. Nos momentos críticos do modo de produção, o trabalho educativo não escapa dos rearranjos estruturais. No presente momento histórico, o esvaziamento dos conteúdos científicos apresenta-se na BNCC. Com isso, fica limitada a capacidade de compreensão da realidade concreta por parte da classe oprimida, pois lhe é

negada, em grande parte, apreensão das categorias extraídas a partir da análise do movimento da sociedade que se materializam no Espaço.

Por outro lado, no trabalho educativo, que *a priori* possui uma dimensão de consenso e coerção, é latente a possibilidade da socialização do saber elaborado (SAVIANI, 2013), sendo que o professor-geógrafo, dotado de competência política e técnica, pode realizar a aproximação dos estudantes com as categorias de análise do Espaço e, com isso, revelar o contraespaço (MOREIRA, 2019a), a contraposição do Espaço produto do capitalismo.

O Espaço gerado no capitalismo produz a sua contrariedade desde a base. Esse modo de produção ordena a distribuição das forças produtivas sempre buscando ocultar sua contrariedade. Porém, o Espaço, aqui, é desenvolvido na relação da estrutura produtiva com a conjuntura vinda da momentânea pactuação política entre as diferentes frações sociais que disputam em seu benefício as contradições que se formam dessa relação. Em tempo, sempre haverá grupos sociais que não participam dessa pactuação política que produz a hegemonia, e com isso buscar intervir nesse espaço que manifesta o consenso conjuntural, daí nasce o contraespaço (MOREIRA, 2019a).

Portanto, na formação do contraespaço reside a possibilidade latente da redistribuição espacial dos objetos e fluxos, pois é a manifestação permanente de que o Espaço está sempre em disputa (*Ibidem*). Logo, cabendo ao professor-geógrafo na intencionalidade política da socialização do saber elaborado, se valer dessa contrariedade do Espaço, que se expressa também em seu trabalho educativo, para mediar a assunção da consciência espacial dos estudantes, contribuindo para que possam compreender a totalidade e, assim, por meio da prática social, constituir um Espaço de interesse comum e não de uma classe.

Dessa maneira, almejando a superação do modelo de produção, o capitalismo, é fundamental para uma educação socialista capaz de compartilhar os saberes elaborados com a classe trabalhadora. Isso ocorre pois, de posse deles, é possível compreender em síntese o movimento da realidade para com isso poder mudar a constituição estrutural da reprodução material e social sob qual vivemos.

Entendendo o Espaço como categoria da realidade que encontra a sua identidade na formação socioeconômica e, portanto, é composta por objetos que orientam a reprodutibilidade da sociedade e, ao mesmo tempo, são produzidos por essas relações, a Geografia se releva essencial para a compreensão desse processo. Afinal, os seus saberes correspondem às ferramentas que operam na representação intelectual do movimento do espaço e, por extensão, a formação socioeconômica.

Por conseguinte, a apropriação dos saberes geográficos é necessária para desvelar a realidade, sendo objeto de disputa na luta de classes. Dessa forma, o professor-geógrafo adepto da Pedagogia Histórico-Crítica deve visar a socialização dessa ciência, dando às classes trabalhadoras instrumentos intelectuais para a abstração do Espaço, revelando as estruturas e as superestruturas que determinam a formação socioeconômica.

Em síntese, o ensino da Geografia, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, possui uma dimensão política demarcada a favor da classe trabalhadora, renegando uma pretensa neutralidade positivista da ciência geográfica e um reformismo ineficaz da educação para a compreensão da realidade produto e produtora do Espaço. Para além disso, é importante reconhecer a potência transformadora do espaço escolar, observando a dialética da natureza da educação, não completamente aparelhada pelo capitalismo, mas da forma institucional que possui a contradição em seu conteúdo.

5. 3 AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS NA BNCC

O documento norteador para a Educação Básica no Brasil traz na abertura do capítulo uma elaboração sobre algumas das principais categorias geográficas a serem desenvolvidas no trabalho escolar. Assim, busca-se partir dessas categorias elementares trazidas na BNCC para reelaborar os seus conceitos como elementos específicos de uma unidade. Acrescenta-se, ainda, a categoria trabalho, fundamental para a compreensão da formação espacial enquanto produto da atividade humana e que foi negligenciada na introdução do documento.

Resignado quanto à implementação da base curricular, mas resistindo quanto à sua concepção de sujeito que se pretende formar, busca-se explorar as fraturas conceituais e a vacância das categorias expressas no documento para contribuir na formulação de uma proposta curricular que permita uma apreensão das categorias elementares da geografia na sua concretude abstraída do movimento da realidade.

Para a compreensão do Espaço, totalidade da Formação Econômica e Social (MOREIRA, 2019a), é imperativo que os sujeitos se apropriem dos conceitos das categorias que são extraídas da observação do mundo. No processo de aprendizagem, os conceitos geográficos são mediações para a compreensão do mundo, pois: “[...] os conceitos são ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto. São conhecimentos que generalizam as experiências, que permitem fazer deduções particulares de situações concretas” (CAVALCANTI, 2012, p. 158).

Na escola, lugar de de socialização do saber científico (SAVIANI, 2013; SAVIANI;

DUARTE, 2015), a Geografia enquanto ciência deve propiciar o acesso aos conceitos científicos, que chega aos estudantes de maneira não espontânea e verbalizado, possibilitando atingir um nível de concretude que impregne-se na experiência. Assim, a mediação didática possibilita a ascensão dos conceitos cotidianos e empíricos aos conceitos científicos (CAVALCANTI, 2012).

A compreensão dos conceitos básicos da ciência geográfica no Ensino Fundamental não pode ser um fim em si mesmo, mas deve estruturar o raciocínio geográfico dentro de uma perspectiva crítica e transformadora. Recorrendo à própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 381, grifo nosso) encontram-se os limites que o documento apresenta:

> Espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja *inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais*, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. Espera-se, também, que, nesses estudos, sejam utilizadas diferentes representações cartográficas e linguagens para que os estudantes possam, por meio delas, entender o território, as territorialidades e o ordenamento territorial em diferentes escalas de análise.

Denota-se nesse trecho a supressão do fato de que a produção do Espaço é realização concreta do trabalho humano. O Estado-nação e o desenvolvimento tecnológico são fetichizados, escondendo o movimento histórico que constrói o mundo a partir da disputa de classes. No limite, o texto limita-se a uma proposta de que os estudantes se apropriem das categorias geográficas numa perspectiva idealista, pois explicita as possibilidades dentro dos limites do modo de produção capitalista.

De outra forma, as categorias elencadas pela BNCC podem partir de uma perspectiva materialista. Assim, o entendimento da categoria **Espaço** baseia todo o desenvolvimento do componente geográfico, pois é a partir disso que se desdobra a análise dos demais temas a serem estudados em todos os ciclos da Educação Básica. Parte do professor geógrafo a busca pela compreensão da complexidade que esse termo carrega para, a partir daí, desenvolver o trabalho de análise junto aos estudantes, introduzindo os elementos que estruturem o significado de Espaço, para além da relação entre os elementos naturais e culturais, como explica Milton Santos (2014, p. 30):

> O espaço deve ser considerado com 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 os preenche e os anima, seja a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente, da forma (os objetos geográficos), e

> cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As forma, pois têm um papel na realização social.

O Espaço enquanto uma categoria de análise geográfica não é um palco da atividade humana, mas uma instância social, assim como a cultura, a economia e a política. A sua manifestação concreta se dá por meio do território usado, que é a historicização do Espaço em um recorte de tempo e lugar. Portanto, ele é a própria formação econômica e social (SANTOS, 2012).

Simultaneamente, agregam-se os demais conceitos que fundamentam e dão corpo ao sentido de Espaço. O aprofundamento do conceito de **lugar** é imperativo para o reconhecimento dos espaços de vivência e para o entendimento da sua permanente formação e transformação, por meio das relações intrassociais, intersociais e ser humano-natureza. Ou seja, é o pedaço do Espaço carregado de significado, marcado pela ação do tempo geológico e do tempo histórico, e que é produto das relações desiguais entre os diferentes grupos sociais e desses com as forças da natureza. Espaço esse que é "um produto/obra da sociedade, sem negar, todavia , a análise da localização e distribuição das atividades e produtos na superfície da terra" (CARLOS, 2018). Necessita-se, assim, da apreensão das particularidades nos recortes espaciais que se faz dos lugares, relacionando-se com a totalidade que o produz e nele está contida.

Para a relação dialética entre o ser humano e a natureza na construção do Espaço, a categoria **trabalho**, no seu sentido mais amplo, faz-se necessária como instrumento da formação e transformação do Espaço e, para além disso, construir significado aos lugares. Essa categoria carrega no seu sentido definido por Marx, no Livro 1 d'O Capital, a expressão da mediação entre o homem e a natureza e a síntese dessa dialética se realiza no Espaço.

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 188).

O trabalho é produzido através da técnica, assim definida por Sorre (apud SANTOS, 2006, p. 20), "essa palavra 'técnica' deve ser considerada no seu sentido mais largo, e não no seu sentido estreito, limitado a aplicações mecânicas estende-se a tudo o que pertence à indústria e à arte, em todos os domínios da atividade humana". Assim, a produção do Espaço

surge como resultado da ação humana sobre a paisagem natural e está se transformando e contendo o acúmulo das condições e contradições das relações dentro das sociedades.

Na geografia escolar, o uso de técnicas de ensino e apreensão dos elementos espaciais são fundamentais para se abstrair o mundo. Nesse sentido, a alfabetização cartográfica, um dos princicpais objetivos do ensino da geografia, compreende um aspecto do desenvolvimento da espacialidade do educando que Castrogiovanni (citado por Guerrero, 2012, p. 40) define por alfabetização espacial e deve ser "entendida como a construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaborada dinamicamente pelas sociedades". Assim, o desenvolvimento da leitura e a construção de representações do Espaço Geográfico, partindo de um sentido amplo (Sistema Solar), até a um nível local/pessoal (bairro, casa, escola, etc.), é estruturante para a capacidade do estudo da ciência geográfica.

Nessa relação entre o pessoal/local e o científico se estabelece o conceito de **paisagem**, que nas palavras de Milton Santos (2014, p. 88) é "tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.". Para além disso, o autor continua:

> A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato. Por exemplo, coisas que um arquiteto, um artista veem, outros não podem ver ou o fazem de maneira distinta. Isso é válido, também, para profissionais com diferente formação e para o homem comum (SANTOS, 2014b, p.89).

O trabalho intelectual sobre essa categoria é estrutural para o desenvolvimento de um raciocínio geográfico que consiga representar de maneira mais próxima o possível o movimento da realidade. Na observação da paisagem apreendemos o mundo sensível dos sentidos (visão, audição, olfato, etc.) para produzir a percepção em nossa mente (as sensações reunidas em uma única imagem). É nesse terreno que se desenvolvem os conceitos, em um processo de comparação dos fenômenos por semelhanças e diferenças, separando-os e agrupando-os conforme as suas identidades (MOREIRA, 2019 b).

Outra categoria geográfica elencada pela BNCC é a de **região**. Sua conceituação se altera de acordo com o momento histórico em que a ciência geográfica se desenvolve. Pela análise do materialismo histórico-dialético, o desenvolvimento do Espaço sob o domínio do capitalismo ocorre de modo desigual e combinado. Assim, a região seria a dimensão espacial

desse processo, de modo específico:

> Região é considerada uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, de efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado (...) Ela não tem nada da preconizada harmonia, não é *única (...) mas particular*, ou seja, é a especificação de uma totalidade da qual faz parte (CORRÊA apud CAVALCANTI, 2010, p. 103).

Como parte da totalidade que contêm a totalidade em si, a região se complexifica no decorrer do desenvolvimento das forças produtivas. Sua transformação na contemporaneidade se processa de maneira cada vez mais rápida, o que não rejeita de todo sua forma. Entretanto, essa passa a abarcar um novo conteúdo para uma nova função designada pelas forças produtivas do capital. Concomitantemente, a região possui elementos naturais e socioeconômicos que se interrelacionam e produzem uma feição própria (CAVALCANTI, 2010). Como categoria de análise, a região é a mediação entre o lugar, recorte do Espaço mais próximo das pessoas, e um espaço mais vasto, como o nacional ou o global.

A categoria **território** é essencialmente ligada à questão do poder, sua compreensão é necessária para o entendimento do cenário geopolítico global. De maneira concisa, o território é produto da ação de um ator que realiza um programa. Ao se apropriar de um espaço, o ator territorializa o Espaço. Quando o território é apropriado pelo Estado, surge um conceito específico de território, o território nacional. Consequência histórico-ideológica, essa definição é frequentemente usada nas escolas, porém é semanticamente limitada (CAVALCANTI, 2010).

Numa concepção mais ampla, território pode ser entedido como um campo de forças operando sobre um substrato material referencial (podendo ser o quarto ou um país). Para além do domínio material, trata-se da apropriação por meio da influência que permite o intercruzamento de domínios sobre um mesmo substrato material referencial. Exemplifica-se tal fato com os segmentos marginalizados da sociedade em uma cidade, que exercem influência mesmo que não possuam a apropriação efetiva do território (*Ibidem*).

Portanto, aplicar o conceito de território para a construção de diferentes escalas e relações de poder, é parte do trabalho a ser desenvolvido pela Geografia Escolar.

Por sua vez, **natureza** é a última categoria geográfica trazida pela BNCC e que, por isso, cabe a aqui conceituá-la. Seu entedimento é indispensável para a compreensão de que o Espaço é produto da relação dialética entre o ser humano e a natureza. Para tanto, busca-se superar a dicotomia entre a dimensão biológica e social, haja vista que a existência e reprodução da vida biológica humana só se realiza pela mediação metabólica do trabalho na apropriação dos bens naturais, e que este trabalho é determinado pelo modo de produção

hegemônico na sociedade. O estudo da natureza não interessa de modo fragmentado e descritivo, ele só se justifica como categoria de um totalidade, onde o natural e o social são indissociados. A existência da dimensão social e da dimensão natural não são objetos de interesses em si. Elas são significadas ao suprir as necessidades de reprodução do ser humano. São determinações da existência (MOREIRA, 2014; 2019a).

Numa concepção ampla introdutória, que se adeque ao desenvolvimento cognitivo na escola, a categoria natureza pode ser entendida em dois momentos. Uma primeira natureza, anterior ao processo de apropriação mais extensa pelo ser humano, ou seja, onde e quando é imperceptível a presença do trabalho. E uma segunda natureza, produzida pelo trabalho e que deriva do processo de complexificação social que ocorreu de modos diferentes em diferentes lugares, e revela em sua paisagem, em maior ou menor grau, de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas, a transformação pela ação do ser humano (QUAINI, 2002; MARX, ENGELS, 2001).

Por fim, pode-se operar a categoria natureza numa direção que se compreenda a não existência de um mundo natural externo ao ser humano, ou seja, a natureza do mundo pré-social não existe mais, com raríssimas exceções (QUAINI, 2002). Deve-se pensar para além da relação de interdependência entre ser humano e natureza, pois o ser humano existe enquanto ser natural e constantemente transforma essa natureza em outra natureza, como síntese da práxis humana. Assim, o ser humano não apenas interage com a natureza, ele é parte dela, transformando-a e transformando a si mesmo.

A adequada concepção de natureza possibilita compreender melhor a transversalidade das questões ambientais, que ganham relevo permeando as categorias geográficas. Na escola, a Geografia foi um dos primeiros componente a tratar de temas como o efeito-estufa, micro-clima e alterações climáticas. A escassez de água e a poluição, relacionando com as dinâmicas demográficas, apontando causas, consequências e possibilidades (VESENTINI, 2009). São temas que oportunizam o estabelecimento da relação entre os estudantes, no seu sentido mais particular, como o mundo, entende-se como sujeito e agente, por meio das categorias analíticas da geografia.

6. PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA A PARTIR DO TRABALHO DO GRUPO DE ESTUDOS DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LAGES, SC

Como extensão dos trabalhos do grupo de estudo formado por alguns professores da SMEL, o presente trabalho se amplia no sentindo de constituir uma base teórica, tanto da ciência geográfica em sua dimensão escolar, quanto da perspectiva pedagógica da organização de conteúdos trazidas nesta seção.

É importante reiterar que este trabalho não tem por objetivo determinar a ordem dos conteúdos, muito menos trazer uma proposta didática para o trabalho dos professores na sala de aula. Entende-se também que os conteúdos não são estanques e muito menos que devem ser trabalhados em uma sequência cronológica, tendo em vista que isso contraria em essência a dialética. Assim, os contéudos medeiam o enlace entre o universal e o particular, pelo processo constante de relação entre as categorias e seus conceitos.

Centrado no objeto geral o Espaço, que "é analisável por intermédio da reconstituição da história de sua produção. Mas o processo de reprodução do qual o espaço participa é assumido pela luta de classes criada pelo próprio processo produtivo" (SANTOS, 2012, p. 263). Por isso, busca-se justificar a organização proposta para o Ensino Geografia com base em um critério radicalmente histórico, atravessado por uma concepção pedagógica que defende a socialização dos saberes elaborados para os sujeitos da classe trabalhadora.

Para tanto, se propõe uma sequência que possibilite uma apreensão dos conceitos categóricos geográficos aprofundandos-os e complexificando-os no decorrer dos anos escolares. Objetiva-se também alcançar uma prática social sintética, na qual a Geografia, a partir de sua especificidade enquanto ciência, fornece instrumentos necessários para compreensão do movimento da realidade que se expressa na realização do Espaço.

Tomamos como ponto de partida o desenvolvimento do Espaço a partir do capitalismo, visto que esse modo de produção possui uma essência expansionista, evidentemente no sentido da organização das formas econômicas, mas para além, na

formação das relações sócio-políticas que produzem os elementos que constituem o Espaço. Mais precisamente:

> Com o advento da Segunda Revolução Industrial [...] Os espaços são globalizados em menos de um século sob um só modo de produção, que unifica os mercados e os valores, suprime a identidade cultural das antigas civilizações e traz com a uniformidade técnica uma desarrumação socioambiental em escala inusitada. Ao rearrumar os espaços sob um só padrão, a uniformidade de organização destrói e prejudica o modo de vida com que a humanidade se conhecia" (MOREIRA, 2019a, p. 168).

Portanto, compreender o desenvolvimento do capitalismo é fundamental para se conhecer a formação do Espaço e a presente configuração que ele apresenta. Para isso, os temas/categorias são organizados de modo que seus conteúdos sigam uma sequência que possui por referência o desenvolvimento histórico desse modo de produção ao passo que ele vai se fazendo hegemônico nos diferentes lugares do mundo.

A historicização do Espaço não é uma fómula de interpretá-lo, mas correponde a uma dimensão do desenvolvimento das diferentes sociedades sobre o planeta. Inclui-se aí o modo de produção capitalista. Assim, Espaço e Tempo são indissociáveis entre si e da sociabilidade produzida pelo ser humano.

O Espaço existe enquanto um acúmulo desigual de tempos distintos (SANTOS 2006). Já a Formação Econômica e Social é a expressão de um tempo histórico espacializado e que deriva diretamente do desenvolvimento das forças produtivas, que se manifestam diferentemente em cada lugar, de acordo com os agentes sociais (CORRÊA, 2019).

E os agentes sociais, em tempos diversos, possuem interesses que podem ser harmônicos ou conflitantes e esses interesses produzem práticas sociais que se valem das formas existentes no Espaço e, ao mesmo tempo, produz novas formas ou novas funções para formas antigas (*Ibidem*).

Uma área de reserva natural, pertecente ao Estado, ao ser invadida por grileiros e destruída para se tornar pasto, é um exemplo do interesse de um agente social transformando a forma a fim de uma nova função. Por outro lado, a ocupação de imóveis abandonados, que serviam à especulação imobiliária, por famílias sem teto é um exemplo da forma espacial, sem alteração, encontrando uma nova função.

A historicização do estudo do Espaço permite revelar as suas determinações sociais. Os diferentes usos das formas e a própria transformação destas são consequências dos processos originados em interesses. A coexistência das formas e funções de tempos diferentes impõe ao Espaço a condição de possibilidades.

As formas distribuídas pela superfície terrestre representam momentos históricos

diferentes que, muitas vezes, coexistem em um mesmo lugar, sendo necessário estudá-las para se compreender quais funções foram atribuída a elas em sua construção, ou quais funções elas possui no presente e, principalmente, a quem servem estas formas e suas funções (SANTOS, 2006).

No capitalismo, o Espaço, assim como praticamente tudo, passa a ser produzido na condição de mercadoria. A Geografia moderna, surgida no mesmo momento deste modo de produção, contribuiu para a naturalização da apropriação do Espaço como propriedade privada (LACOSTE, 1988). Isso decorre, em parte, pela ocultação da dimensão histórica da Formação Econômica e Social e, concretamente, do Espaço.

Firmar posição em defesa da exposição em critérios históricos dos conteúdos da Geografia escolar é fundamental para se compreender a formação do Espaço, pois os objetos (formas) não possuem significado em si, é o momento histórico que determina a função que esses objetos devem exercer (CARLOS, 2018).

Busca-se, portanto, superar a ideia de que o Espaço é o palco da ação humana ou de seu estudo reduzido à compreensão da distribuição das atividades humanas. Tal superação demanda a assimilação de que a produção do Espaço e a significação das funções das formas nele presentes correspondem ao próprio desenvolvimento histórico da produção da vida social.

A saber:

> Modo de produção, formação social, espaço – essas três categorias são interdependentes. Todos os processos que, juntos, formam o modo de produção (produção propriamente dita, circulação, distribuição, consumo) são *histórica e espacialmente determinados* num movimento de conjunto, e isto através de uma formação social (SANTOS p. 32, 1982. Grifo nosso).

Apropriando-se dos conceitos da Geografia por um perspectiva histórica, os estudantes podem desnaturalizar a organização do Espaço em nosso momento histórico, reconhecendo a agência humana. Desse modo, é possível perceber que as desigualdades, os preconceitos, a destruição ambiental, as guerras, o egoísmo, o individualismo e tantas outras características que marcam o nosso mundo, são produtos de interesses humanos e, assim, passíveis de mudanças.

O consenso produzido pelo grupo de estudos, referendado pelos demais professores de Geografia do sistema, utiliza-se de todos os conteúdos trazidos na BNCC, chamados de objetos do conhecimento. Aqui não apresentamos as habilidades que a BNCC objetiva desenvolver, mas somente os conteúdos, pois a centralidade da prática educativa, na forma como a entendemos, está na socialização do conhecimento. Nesse caso, trata-se daquilo que o

conjunto dos professores do sistema municipal de educação de Lages consideram indispensáveis ao ensino da Geografia.

Ao passo que a Pedagogia Histórico-Crítica, base pedagógica que fundamenta esta proposta, não se filia ao ideário reacionário no qual estão as estruturas socioeconômicas do documento nacional (FREITAS, 2018; SANTOS; ORSO 2020), mas busca explorar dialeticamente as possibilidades imanentes do processo de efetivação da base nacional em sua implementação no sistema de ensino do município.

Assim, o grupo de estudos sugere, coadunado com a BNCC na escolha da organização dos conteúdos no sexto ano do Ensino Fundamental a tabela a seguir:

TABELA 2: Temas e conteúdos a serem trabalhados no 6º ano do Ensino Fundamental

TEMAS/CATEGORIAS	**CONTEÚDOS**
Espaço; Lugar; Trabalho; Localização; Orientação; Representação.	• O que é paisagem; • Paisagem: natural e cultural; • As paisagens do Espaço local; • Local: bairro e município e estado de Santa Catarina; • Espaço Sideral: sistema solar e o Planeta Terra; • Movimentos da Terra; • Conceito de trabalho e sua ação sobre as paisagens; • A sociedade e as transformações do Espaço Geográfico; • Mapas físicos e globo terrestre; • Elementos da cartografia.
Litosfera	• Estrutura interna; • Elementos da geologia e formação de grandes estruturas (agentes do modelado terrestre; relevo do município, estado e do Brasil).
Hidrosfera	• Água: importância e formas de uso; • Rios, lagos, mares e oceanos; • Bacias e redes hidrográficas.
Atmosfera	• Tempo meteorológico e clima; • Tipos climáticos; • Clima local.
Coberturas vegetais	• Tipos de vegetação global, brasileira, regional e local.
Recursos naturais[26]	• Renováveis e não renováveis
Atividades Econômicas	• Agricultura, pesca e pecuária; • Indústria;

[26] Em nossa perspectiva, o termo "bens naturais" seria mais adequado, pois o termo recurso pode induzir à ideia de que existem para serem explorados. E isso, no capitalismo reduz os bens à condição de mercadorias (LEFF, 2006).

	• Comércio e serviços, meios de transporte e comunicação; • Mundo virtual; • Problemas ambientais.

Fonte: Lages (2021)

Entendemos que, nessa etapa, devemos apresentar os conceitos mais elementares da ciência geográfica aos estudantes. E, principalmente, o reconhecimento de alguns processos que resultam do trabalho do ser humano enquanto ser social junto à natureza. O reconhecimento dos lugares de vivências e as transformações do meio natural (BNCC, 2017).

Para o sétimo ano, mais uma vez de acordo com a BNCC, mas se pautando pela Geografia Crítica, é proposto a seguinte organização:

TABELA 3: Temas e conteúdos a serem trabalhados no 7º ano do Ensino Fundamental

TEMAS/CATEGORIAS	**CONTEÚDOS**
Brasil: espaço geográfico	• Organização social do país; • Estado, território e nação; • Os limites, as fronteiras e a divisão política; • Formação do território brasileiro; • Regionalização do Brasil; • Divisão regional oficial do Brasil – IBGE; • A população e os setores da economia; • A industrialização brasileira; • Crescimento e modernização da economia; • A modernização da agropecuária; • Classificação dos países e o conceito de desenvolvimento; • O desenvolvimento e a questão ambiental.
Brasil: região sul e sudeste	• Espaço natural; • Relevo, hidrografia, clima, vegetação; • Atividades econômicas (agricultura, pecuária e indústria);
Brasil: nordeste e norte	• Formação do espaço geográfico nordestino; • Nível socioeconômico e concentração da propriedade privada e da renda; • Diversidade natural; • Relevo, hidrografia, clima, vegetação; • As subregiões nordestinas (atividades econômicas e recursos naturais); • Cultura nordestina; • A ocupação Amazônica;

Brasil: centro-oeste	• Espaço natural; • Relevo, hidrografia, clima, vegetação; • Atividades econômicas (agricultura, pecuária, indústria.

Fonte: Lages (2021)

Para esssa etapa do Ensino Fundamental, propomos o recorte espacial na Formação Econômica e Social brasileira. Isso ocorre a partir da regionalização do território, mas sem perder de vista a totalidade do país e do mundo. A esse respeito, podemos inclusive recorrer à própria BNCC (2017, p. 380) que diz:

> Objetiva-se o aprofundamento e a compreensão dos conceitos de Estado-nação e formação territorial, e também dos que envolvem a dinâmica físico-natural, sempre articulados às ações humanas no uso do território. Espera-se que os alunos compreendam e relacionem as possíveis conexões existentes entre os componentes físico-naturais e as múltiplas escalas de análise, como também entendam o processo socioespacial da formação territorial do Brasil e analisem as transformações no federalismo brasileiro e os usos desiguais do território.

Em complemento, buscamos superar a concepção de que a organização socioespacial brasileira deriva de determinações naturais, mas que resulta do desenvolvimento da nossa sociedade como produto do movimento histórico dos modos de produção distintos que nos situam na presente configuração, com suas especificidades e, ao mesmo tempo, interdependência com a totalidade (SANTOS, 2014b).

No aprofundamento da compreensão da formação do Espaço, na relação entre o universal e o particular. Ampliando o foco dos estudos, na perspectiva de relações internacionais regionais, no oitavo ano, os conteúdos propostos são:

TABELA 4: Temas e conteúdos a serem trabalhados no 8º ano do Ensino Fundamental

TEMAS/CATEGORIAS	**CONTEÚDOS**
América	• Território nativo e colonizado; • Divisões do continente americano; • Placas tectônicas, geomorfologia, fomas do relevo; • Clima e vegetação; • Recursos hídricos e minerais; • Povos originários, distribuição da população no território americano; • Colônias portuguesas, espanholas, inglesas, francesas e holandesas; • Impactos da colonização nas sociedades latinas; • Latifúndio, monocultura, mineração e escravidão;

	• Processos de independência das colônias espanholas e portuguesa; • Mercado global: colônias-metrópoles; • Relações geopolíticas: a influência dos EUA na América Latina.
África	• Aspectos naturais e sociais; • Aspectos físicos (relevo, hidrografia; clima e vegetação); • Grandes civilizações e espaços habitados; • Processo de escravização pelos europeus; • Imperialismo e questões sobre o Apartheid; • Emergência econômica da África do Sul; • Imigrações motivadas por conflitos bélicos e problemas sócioeconômicos.
Relações América Latina – África - Mundo	• Relações comparativas entre América e África; • Relações centro-periferia; • Subdesenvolvimento e desenvolvimento; • IDH/GINI nações ricas e pobres; • Globalização; • Migrações; • Blocos econômicos.

Fonte: Lages (2021)

Conforme é possível observar, para o oitavo ano, a proposta objetiva partir de um recorte territorial maior do que o espaço nacional brasileiro, sem negligênciá-lo. Dessa forma, pode-se aprofundar os conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África (BNCC, 2017). O foco passa a ser a compreensão do processo histórico do desenvolvimento socioespacial das regiões periféricas do sistema capitalista.

Por fim, para o nono ano, no sentido de contemporaneizar todo o processo sociohistórico trabalhado no Ensino Fundamental se propõem os seguintes conteúdos:

TABELA 5: Temas e conteúdos a serem trabalhados no 9º ano do Ensino Fundamental

TEMAS/CATEGORIAS	**CONTEÚDOS**
Geopolítica e economia mundial	• Etapas do capitalismo; • Relações políticas e econômicas no espaço mundial; • Primeira e Segunda Guerra Mundial; • Guerra Fria; • Organizações internacionais; • As relações internacionais no início do século XXI;
População mundial	• Dinâmicas populacionais e migrações; • Religiões e culturas; • Cidades, desenvolvimento econômico e globalização.

Europa	• Aspectos naturais; • Dinâmica populacional; • Subdesenvolvimento e desenvolvimento; • Economia e União Europeia;
Oceania	• Aspectos naturais, colonização e desenvolvimento.
Ásia	• Aspectos naturais; • Dinâmica populacional e economia: China, Japão, Índia e Tigres Asiáticos.
Oriente Médio	• Aspectos naturais e o petróleo; • Diversidade étnica (população, religião e línguas); • Conflitos e tensões (Israel/Palestina, Síria, Iêmen e outros)

Fonte: Lages (2021)

Busca-se nessa etapa desenvolver a compreensão do sistema-mundo sob o modo de produção hegemônico. Desse modo, pretende-se compreender a formação socioespacial dos Estados europeus e a constituição da base econômica capitalista que, sob a forma do colonialismo imperialista, produz as relações sociais e internacionais que conformam a nova (des) ordem mundial (HAESBAERT; PORTO-GONÇALVES, 2006; BNCC, 2017). Nesse sentido, é importante que as experiências revolucionárias de emancipação sejam compreendidas como fenômenos consequentes das contradições desenvolvimento histórico. Assim, pode-se apresentar as questões geopolíticas mais determinantes da dinâmica mundial, na relação entre centro e periferia do capitalismo.

Relembra-se aqui que essa organização é resultado da produção coletiva do grupo de estudos e dos colegas da área de Geografia do sistema municipal de Lages, presente nas Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Lages (2021). O embasamento teórico-metodológico não foi produzido pelo grupo, entretanto era entendimento dos participantes a necessidade de uma fundamentação que se pautasse por um caráter crítico e histórico, resistindo à concepção de educação e de mundo apresentada pela BNCC. Assim, a discussão exposta neste trabalho é fruto do distanciamento do objeto a partir do mestrado, mas que se coaduna aos preceitos defendidos pelo grupo de estudos e pelo coletivo de professores de Geografia do sistema municipal de Lages.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando os objetivos descritos na introdução dessa pesquisa, podemos pontuar que, por meio da problematização sobre a interdisciplinaridade suscitada nos documentos norteadores da educação, apontamos, através de uma perspectiva materialista hitórica-dialética, que tal abordagem possui algumas limitações na superação da fragmentação do conhecimento. Na socialização do conhecimento, entendemos que as disciplinas correspondem ao momento analítico, necessário para a compreensão do mundo.

Assim, a Geografia se constitui como uma mediação indispensável nesse processo analítico, tornando a socialização de seus saberes condição para a apreensão do movimento do real. Com isso, acreditamos responder ao objetivo específico de reconhecer a relevância do componente curricular de Geografia ministrada no ensino fundamental em uma perspectiva interdisciplinar.

Por sua vez, também é retomado o objetivo específico previsto de comparar a disciplina de Geografia ministrada no Ensino Fundamental anos finais nas Propostas Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares de Santa Catarina, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular, no Currículo do Território Catarinense e no Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages. A esse respeito, entendemos que, mesmo produzidos por pessoas dedicadas a contribuir com um projeto de educação que colabore para a mitigação dos problemas sociais, os documentos norteadores estão limitados por um quadro socioeconômico hegemônico de adaptação às demandas do capital, sendo que os avanços que os mesmo apresentam, não rompem com o caráter reformista.

Já na busca por responder ao objetivo específico de descrever fundamentos teóricos e metodológicos considerados estruturantes do currículo do componente curricular de geografia, trouxemos referências da Geografia Crítica, e da Pedagogia Histórico-Crítica, com vistas a unificar, no corpo teórico do Materialismo Histórico-Dialético, as dimensões da ciência geográfica e da educação escolar. Afinal, este autor entende que a teoria marxista é aquela que melhor articula a leitura de mundo, as mediações de conhecimento e o projeto de uma sociedade livre.

Sequencialmente a isso, quanto ao objetivo específico de discutir a proposta de organização dos conteúdos de geografia a partir do trabalho do grupo de estudos vinculados à sistema municipal de educação de Lages, SC, entendemos ter mostrado que o processo histórico de desenvolvimento do modo de produção capitalista é a raiz para se compreender a

estruturação do Espaço. Assim, a apresentação dos conceitos elementares da ciência geográfica no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental, sugerimos seguir esse desenvolvimento, através da mediação que o professor faz entre os problemas imediatos, reconhecidos pelos estudantes, e os conhecimentos da Geografia, possibilitando a apreensão do movimento histórico no Espaço.

Com isso, procuramos dar conta de nosso objetivo geral, que era analisar os fundamentos teóricos e metodológicos adequados à proposta curricular do componente de Geografia a ser vivenciada no sistema municipal de educação de Lages, estado de Santa Catarina.

Em linhas gerais, a perspectiva crítica da Geografia, em uma organização curricular definida pelo desenvolvimento histórico do Espaço, e a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica, coadunam-se com a perspectiva Histórico-Cultural que fundamenta as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Lages.

Todavia, a partir da escrita desta pesquisa, ela se torna imediatamente superada, pois o objeto da qual ela se propõe analisar continua seu movimento histórico. De toda a forma, sua contribuição está na possibilidade de ser uma referência teórica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino escolar da Geografia, tanto para o recorte institucional ao qual se dirige o sistema municipal de educação de Lages, quanto para os demais interessados no tema.

Além disso, sendo um produto da necessidade dos professores se posicionarem enquanto especialistas, na defesa de uma educação pública que se valha de uma concepção escolar pautada na sua função essencial de socializar os saberes elaborados, esta pesquisa buscou mostrar como o campo educacional brasileiro segue sendo um campo de possibilidades. Isso ocorre dentro da luta de classes, em que a hegemonia do modo de produção busca conformar o sistema educacional do país de acordo com as necessidades do capital em adequar os trabalhadores às demandas que emergem do desenvolvimento das forças produtivas, no momento histórico em que esse é confrontado por uma de suas maiores crises.

A base econômica está dialeticamente imbricada com a cultura, a política e a forma jurídica. Sendo, portanto, estas necessária para a manutenção daquela. Assim, a burguesia necessita impor suas determinações não apenas nas relações de produção de mercadorias, mas também nas formas de construção das subjetividades dos sujeitos, para a formação de mão-de-obra e para a reprodução da ideologia do capital.

A expressão desse processo, como analisamos ao longo deste texto, ganha corpo na promulgação da BNCC, que busca orientar, em todos os níveis da Educação Básica, o trabalho docente em consonância com as políticas públicas de um Estado com vistas a se manter dentro de uma ordem burguesa. Para tanto, se vale de paradigmas teóricos-metodológicos que, em suma, visam a formação de uma mão-de-obra capaz de se adaptar constantemente à volatilidade das relações e produção que marcam o presente momento histórico.

Delimitando-se à ciência geográfica e a sua dimensão escolar, esta pesquisa é uma defesa da especificidade dessa disciplina no contexto do Ensino Fundamental, em contraposição ao discurso trazido pelos documentos norteadores, no qual, como aqui mostrado, perde a sua capacidade crítica, por meio do esvaziamento de suas elaborações desenvolvidas a partir da modernidade.

Por isso, aqui se defende que a apropriação das categorias geográficas é indispensável para a compreensão e transformação do mundo. Oportuniza-se também que se perceba a Geografia em si como objeto de construção histórica no seio do desenvolvimento das forças produtivas e de seu uso como ferramenta ideológica para a dominação. Fato que não impede que ela sirva de instrumento de emancipação dos trabalhadores.

As referências bibliográficas utilizadas corroboram com os preceitos descritos. Na dimensão que se dedica à educação formal, os autores propõem resguardar a função primordial da escola, como espaço onde se compartilha igualitariamente os saberes essenciais científicos, filosóficos e artísticos. Rejeita-se a função de aparelho de ideológico da burguesia, pois a emancipação humana não se dá pela adaptação a uma sociedade desigual.

Já no que concerne à posição crítica da Geografia, sinaliza para uma leitura do mundo como produto da disputa de classes no desenvolvimento do modo de produção capitalista. Com isso, essa ciência não se limita a uma função descritiva, mas firma sua base na construção histórica do Espaço, sendo este a manifestação sensível da Formação Econômica e Social. Valendo-se da coleção de saberes que se interseccionam com outras ciências, almeja-se a transformação da realidade, a partir da produção de uma natureza que resulte da prática social sintética, superior, dos seres humanos emancipados.

A organização dos conteúdos trazida neste trabalho é o resultado de um trabalho coletivo dos professores de Geografia que compõem o sistema municipal de educação. Não possui um caráter de imposição didática na realização do trabalho em sala de aula, mas se coloca como a expressão de uma concepção teórico-metodológica histórica da Geografia e de seu objeto, o Espaço. Tal premissa emerge da necessidade do posicionamento frente à

situação posta pela BNCC, onde, como foi exposto nesta pesquisa, a Geografia serve aos interesses do discurso hegemônico.

É importante delimitar o contexto histórico em que este trabalho foi produzido. Como demonstrado nas seções anteriores, a reestruturação da educação formal visa atender ao arranjo da hegemonia capitalista diante das transformações tecnológicas e, principalmente, das inevitáveis crises desse sistema. Para tanto, pretende-se formar a classe trabalhadora para que se adeque às demandas do mundo do trabalho e que reproduza a ideologia do momento da fase contemporânea do capitalismo, o neoliberalismo.

No biênio em que ocorre a escrita desta dissertação (2020/2021), o Brasil é governado, com apoio significativo de parte da população, por Jair Messias Bolsonaro. Representante de interesses conservadores, reacionários, e liberais – no sentido econômico –, convergindo para um projeto fortemente marcado por características protofascistas. Evidentemente que a educação não escaparia dos ataques vindos desses setores, que ganham corpo com uma massa de trabalhadores alienada, justamente pela falta de acesso aos saberes elaborados.

Como efeito, o negacionismo científico recebe contornos dramáticos com o advento da pandemia da Covid-19, haja vista que desqualificar o conhecimento produzido pela ciência se tornou a política pública do presente governo. Tal contexto leva o Brasil à uma situação catastrófica, que se desdobra para além da questão sanitária, produzindo um desastre social em todos os sentidos.

Diante disso, é necessário dizer que muitos grupos que hoje fazem coro na oposição ao governo contribuíram em certa medida para a atual situação do país. Trazendo a educação para o centro do debate, a falta de investimentos na infraestrutura, na formação e pagamento dos professores, são metas defendidas por aliados da burguesia, que diariamente ganham voz nos noticiários, falando em teto do orçamento, equilíbrio fiscal, modernização das leis trabalhistas, que os empresários sofrem com altas cargas de tributos. Todavia, na verdade, tem-se por objetivo reduzir o valor da força de trabalho, além de avançar sobre a escola pública visando a sua privatização.

Ademais, os valores do capitalismo são reforçados por uma concepção pedagógica voltada à formação de seres humanos individualistas, competitivos e desprovidos de acesso aos conhecimentos clássicos, usando de uma linguagem mercadológica, tem por intensão fazer dos sujeitos empresas de si mesmos.

Do mesmo modo, a reprodução da vida material determinada pelo capitalismo, quando confrontado com as crises, precisa destruir toda a esperança de uma realidade diferente. É

naturalizada a construção sócio-histórica, impedido inclusive de imaginar qualquer outra sociabilidade.

Assim, o poder executivo federal não é um acidente e não é incompetente. Ao contrário, ele é essencial para a efetivação da hegemonia capitalista. Afinal, grupos que antes aderiram ao presidente e hoje o rejeitam não se incomodam com o projeto de sociedade que disso emerge, pois o que incomoda é a estética, não a ética das ações ou a falta delas.

Portanto, socializar à classe trabalhadora o conhecimento científico, o senso estético artístico e a filosofia é necessário para a superação da atual situação. Para isso, é fundamental defender a escola pública em sua função principal. E a atualidade não se refere ao momento presente, ao agora, mas toca a Formação Econômica e Social como um todo. Nesse sentido, emancipar o ser humano não é possível nessa realidade. É necessário desmontá-la, incorporando os avanços e edificando uma nova sociabilidade, pós-capitalista e socialista.

Nessa direção, o presente trabalho entende que todo o fenômeno que aqui se constitui o objeto da pesquisa, apresenta a sua contradição em si mesmo. A complexidade do sistema educacional brasileiro se estende pelo recorte espaço-temporal do sistema municipal de Lages. A implementação da BNCC, na dimensão local, se concretiza na proposta curricular formulada nesse momento histórico. A fim de contrapor as intenções que permeiam esses documentos, o objetivo desta produção é demonstrar a possibilidade de se organizar os conteúdos da Geografia de uma forma que contribua efetivamente para uma leitura crítica e transformadora do Espaço, não sendo idealista no ponto de acreditar que somente pela educação se pode fazer a revolução, mas evidenciando a função fundamental da escola e a especificidade da ciência geográfica.

Em virtude do exposto, a pesquisa aqui desenvolvida não tem a pretensão de ser conclusiva. Assim, tem-se a consciência da impossibilidade de se explorar mais ângulos da totalidade que se revela e esconde no objeto, mas se distingue por explorar as potencialidades e reunir uma bibliografia que aponta para uma possibilidade de ensino que seja realmente emancipador. Por fim, saber não basta! É necessário conhecimento para a transformação da sociedade.

8 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcio Miguel de. **Seleção de conteúdos e organização do trabalho docente: reflexões sobre a prática e suas consequências no ensino de geografia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Londrina. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1280226. Acesso em: 10 ago. 2020.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

ANTUNES, André. **A QUEM INTERESSA A BNCC?**. 2017. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc. Acesso em: 25 abr. 2020.

ANTUNES, Ricardo**. O privilégio da servidão [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital.** - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AVERSA, Vinícius de Oliveira; BAIRRO, Gabriel. A pedagogia das competências e o ensino de geografia no estado de São Paulo: um olhar crítico para a orientação pedagógica dos documentos oficiais. **Boletim Campineiro de Geografia,** Campinas, v. 8, n.1, 2019. Disponível em: http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/418. Acesso em: 10 ago. 2020.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. **A geografia do Brasil na educação básica**. 2010. 206 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Geociências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2010.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. A GEOGRAFIA NA ESCOLA: ESPAÇO, TEMPO E POSSIBILIDADES. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 82-113, jan./ jun. 2016. Disponível em: http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N12/Art-7-Revista-Ensino-Geografia-v7-n12-Barbosa.pdf. Acesso em: 21 maio 2020.

BRANCO, Emerson Pereira. **A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais. 2017**. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5918643. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_separata.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. 2017. Acesso em: 25 set. 2019.

BOTELHO, José Maria Leite. Prática social: uma estratégia para ensinar e aprender a Geografia escolar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 117-128, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/10776/pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Geografia crítica radical e a teoria social. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SANTOS, César Simoni; ALVAREZ, Isabel Pinto (org.). **Geografia urbana crítica**: teoria e método. São Paulo - SP: Contexto, 2018. p. 15-34.

CARVALHO SOBRINHO, Hugo de. GEOGRAFIA ESCOLAR E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: procedimento didático-pedagógico por meio da categoria lugar. **Querubim**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 1-7, ago. 2017. Disponível em: http://spa.sites.uff.br/wpcontent/uploads/sites/428/2018/08/geografia_escolar_e_pedagogia_histrico-crtica_procedimento_didtico-pedaggico_por_meio_da_categoria_lugar_-_hugo_de_carvalho_sobrinho.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas - SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas - SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHAGAS, Juary. Luta de classes e estratégia revolucionária:: duas polêmicas teórico-políticas com os ideólogos do terceiro setor e o gramscismo reformista. In: VITULLO, Gabriel Eduardo (org.). **A ideologia do "Terceiro Setor":** ensaios críticos. Natal - RN: EDUFRN, 2012. p. 35-68.

CORRÊA, Roberto Lobato. TEMPO, ESPAÇO E GEOGRAFIA – UM ENSAIO. Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, v. 64, n. 1, p. 285-294, jan./jun. 2019.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; RODRIGUES, Phelipe Florez. TEORIA CURRICULAR E GEOGRAFIA:: convites à reflexão sobre a bncc. : convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas-sp, v. 9, n. 17, p. 86-108, jan./ jun. 2019. Disponível em: http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/578. Acesso em: 10 ago. 2020.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica. **Revista Tamoios**, v. 5, n. 2, p. 02-15, 2009. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/download/1001/3012. Acesso em: 10 ago. 2020.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Para a crítica da Geografia que se ensina através dos Livros Didáticos. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz; SANTANA FILHO, Manoel Martins de; MARTINS, Rosa E. Militz W.; COSTELLA, Roselane Zordan (org.). **O**

Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem. Porto Alegre-RS: Editora Sulina, 2017. p. 191-220.

COUTO, Marcos Antônio Campos. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC COMPONENTE CURRICULAR: geografia. **Revista da Anpege**, [S.L.], v. 12, n. 19, p. 183-203, 2016. ANPEGE - Revista. http://dx.doi.org/10.5418/ra2016.1219.0008. Acesso em: 10 ago. 2020.

DARDOT, Pierre Dardot; LAVAL. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. Tradução: Mariana Echalar.

DOS SANTOS, Leovan Alves. Reflexões sobre o ensino de Geografia a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, v. 8, n. 3, p. 467-480, 2019. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48008. Acesso em: 10 ago. 2020.

DIAS, José Antonio; LOCKS, Geraldo Augusto. A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA MODERNIDADE LÍQUIDA:: desafios e possibilidades. **Cadernos Zygmunt Bauman**, São Luís - MA, v. 10, n. 24, p. 164-177, 2020. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/15522/8298. Acesso em: 02 ago. 2021.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "Aprender a Aprender" Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós- Modernas da Teoria Vigotskiana**. 2. ed. Campinas - Sp: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUREZ, Gerard. **A construção das ciências sociais: introdução à filosofia e à ética das ciências.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. P. 37 – 61.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO NECESSIDADE E COMO PROBLEMA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS. **Ideação**: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2008.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.L.], v. 21, n. 62, p. 521-530, 12 jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0922.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo Uerj**, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781. Acesso em: 10 ago. 2020.

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. **Alfabetização e letramento cartográfico na Geografia escolar**. São Paulo: Edições SM, 2012 (Somos Mestres).

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Revista**, p. 1036-1055, 2018. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456. Acesso em: 10 ago. 2020.

HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Unesp, 2006.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. 1 ed. – São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

HIMMELWEIT, Susan. Modo de Produção. In: BOTTOMORE, Tom (ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 422-425.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva**. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas.** Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1. Janeiro, 2009. Disponível em: https://docobook.com/a-pedagogia-das-competencias-e-a-formacao-de-professores.html. Acesso em: 28 set. 2019.

KLAUS, Viviane. **Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS**. **Educação Unisinos.** São Leopoldo - RS, p. 345-355. set. 2017. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.213.08. Acesso em: 20 abr. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002. Tradução:Célia Neves e Alderico Tobírio.

LACOSTE, Yves. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19. ed. Campinas - SP: Papirus, 1988.

LAGES. Secretaria Municipal de Educação de Lages. **Projeto Conhecer**: A excelência do ser na busca do saber e do fazer, 2000.

LAGES. Secretaria Municipal de Educação de Lages. **Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Lages**, 2021

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal Lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Tradução Luis Carlos Cabral.

LEMOS, Linovaldo Miranda. **A construção da base nacional comum curricular e o ensino de geografia: elementos para análise.** Rio de Janeiro, Revista Eletrônica Educação Geográfica em Foco – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Ano 1, n. 1, p. 01-11, jan./jul. 2017. Disponível em: http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/download/809/507/. Acesso em: 10 ago. 2020.

LOCKS, Geraldo Augusto; PACHECO, Simone Rafaeli. **A educação do campo e escolas multisseriadas em Lages, SC**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MACHADO, Vinicius Oliveira. **Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a pedagogia das competências**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8069720. Acesso em: 10 ago. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia**. Campinas - SP: Alínea, 2007. Tradução: Newton Ramos de Oliveira.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Escolar, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara - SP, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução: Luís Cláudio de Castro e Costa.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2 ed. São Paulo -SP: Expressão Popular, 2008. Tradução: Florestan Fernandes.

MARX, Karl**. Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Rio de Janeiro: Boitempo, 2001. Tradução Mario Duayer, Nélio Schneider.

MARX, Karl. **O Capital - Crítica da economia política**: livro I - o processo de produção do capital. São Paulo - SP: Boitempo, 2013. 751 p. Tradução: Rubens Enderle.

MARX, Karl. **O Capital - Crítica da economia política**: livro III - o processo global de produção do capitalista; Edição de Friedrich Engels. São Paulo - SP: Boitempo, 2017.Tradução: Rubens Enderle.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo – SP: Boitempo, 2010. 125 p.

MÉSZÁROS, István. Totalidade. In: BOTTOMORE, Tom (ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 596-599.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso:** para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

MOREIRA, Ruy. **Geografia e práxis**: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas. São Paulo - SP: Contexto, 2019 (a).

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia.** São Paulo - SP: Contexto, 2019 (b).

MOVIMENTO PELA BASE (Brasil). **Movimento pela base nacional comum: quem somos**. 2013. Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/. Acesso em: 25 abr. 2020.

MUSTAFÉ, Diego Nascimento. **O ensino de Geografia na BNCC do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais): a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno**. 2019. Disertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia-GO. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8127297. Acesso em 10 ago. 2020.

NETTO, José Paulo**. Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. 4 reimp. São Paulo – SP: Editora expressão Popular, 2015.

OZÓRIO, Augusto Monteiro. **O ensino da Geografia e sua especificidade na Base Nacional Comum Curricular brasileira: uma cartografia das ausências**. 2018. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação–Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6993672. Acesso em: 10 ago. 2020.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETROVIC, Gajo. Práxis. In: BOTTOMORE, Tom (ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 460-466.

PLATKÓVSKI; TITARENKO. **Problemas**: Revista Mensal de Cultura Política n. 58, jun. 1954. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/58/formacao.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo - SP: Cortez Editora, 2009. (Docência em formação-Ensino Fundamental).

QUAINI, Massimo. **Marxismo e geografia.** Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências. *In:* **DICIONÁRIO de Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html. Acesso em: 10 fev. 2021.

SAMPAIO, Carlos Thiago Gomes. A Pedagogia das Competências e o Ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 343-358, 2017. Disponível em: http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/365. Acesso em: 10 ago. 2020.

SASSOON, Anne Showstack. Hegemonia. In: BOTTOMORE, Tom (ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 283-286.

SANTA CATARINA. Governo de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral da Educação Básica**. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Governo de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. **Educação Ambiental: políticas e práticas pedagógicas.** Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/documentos/cadernos-sobre-as-diversidades-e-os-temas-que-os-compoem. Acesso em: 10 jul. 2021..

SANTA CATARINA. Governo de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Dispponível em: http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense, 2019. Acesso em: 25 abril 2020.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade**: Ensaios. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTOS, Milton**. A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma Nova Geografia:** Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6 ed. Reimp. São Paulo - SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton**. Economia Espacial:** Críticas e Alternativas. 2. Ed. 3. Reimp. São Paulo – SP: Editora da Universidade Federal de São Paulo, 2014a.

SANTOS, Milton**. Metamorfoses do espaço habitado:** Fundamentos Teórico e Metodológico da Geografia. 6. Ed. 2. Reimp. São Paulo – SP: Editora da Universidade Federal de São Paulo, 2014b.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 5. Ed 3. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, Sílvia Alves do; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular - Uma Base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas - SP: Autores Associados,

2020. p. 161-178.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas - SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Demeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular.** Movimento: revista de educação. Faculdade de Educação - programa de pós-graduação em educação – Universidade Federal Fluminense. Ano 3, número 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 43. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval**. História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2019.

SILVA, E. L da.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

SIQUEIRA, Alan Souza Taylor de. **Entre os PCNs e a BNCC**: discursos sobre integração curricular na geografia. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7738296. Acesso em: 10 ago. 2020.

SOUZA, Vanilton Camilo. **Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico.** Rev. Bras. Educ. Geog., Rio de Janeiro - RJ, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun., 2011.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. **Base nacional comum para quê/quem?**: uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial. 2019. 361 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos da Linguagem, Instituto de Letras, Instituto Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2019.

SUERTEGARAY, Dirce. **Parecer sobre a BNCC**. 2016. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Dirce_Suertegaray_GEOGRAFIA.pdf. 2016. Acesso em 8 mar. 2020.

TAVARES, Elaine. **A origem do sulear**. 2019. Disponível em: https://iela.ufsc.br/noticia/origem-do-sulear. Acesso em: 21 fev. 2021.

TEIXEIRA, Lucas André. AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 189-199, 2015. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/12426/9514. Acesso em: 10 ago. 2020.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Luckács, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 22 reimpr. São Paulo: Editora Atlas, 2013.

VESENTINI, José Willian. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo - SP: Plêiade, 2009. 159 p.

VIVEIROS, Ana Carla Barbosa. **A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SIGNIFICATIVOS: UM HORIZONTE MAIS CRÍTICO NA GEOGRAFIA ESCOLAR**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=950237. Acesso em: 10 ago. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich**. Psicologia Pedagógica.** São Paulo - SP: Martins Fontes, 2004.

ZANK, Débora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas - SP: Autores Associados, 2020. p. 131-160.

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE ESTUDOS

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES
Estado de Santa Catarina
Secretaria Municipal da Educação

PREFEITURA DE LAGES

SMEL/ENSINO

Declaração

Declaro que José Antonio Dias, CPF 057.834.249-94 participou do Grupo de Estudos para a organização de conteúdos de geografia do Ensino Fundamental Anos Finais do Sistema Municipal de Ensino de Lages. Com reuniões nas seguintes datas: 19/03/19; 03/05/19; 17/06/19; 15/07/19 e 22/07/2019, totalizando 40 horas, conforme certificado registrado no Livro: 012/2019; folha: 89; linha: 1. Após isso, o resultado foi apresentado e debatido pelo conjunto dos professores no dia 25/07/19 através de minicurso no XIV Congresso de Educação do Município de Lages intitulado " O que ensinar em Geografia? Reflexões sobre a elaboração do programa de geografia com o grupo de estudos de professores do sistema municipal de educação de Lages – SC", de acordo com o certificado no livro n° 012/2019; folha n° 22; linha n° 27.

Lages-SC, 03 de dezembro de 2019

IVANA ELENA MICHALTCHUK
Secretária Municipal da Educação
Decreto n° 18.665/2021

Secretaria da Educação: Av. Papa João XXIII, nº 1115 – B. Petrópolis – CEP 88.505-200 – Lages – SC.
☎ (049) 3289-6500 – e-mail: fundamental@educacaolages.sc.gov.br – home page: www.educacaolages.sc.gov.br

Digitalizado com CamScanner

ANEXO B – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE ESTUDOS

Certificado

A Secretaria Municipal da Educação de Lages certifica que

JOSE ANTONIO DIAS

inscrito no CPF nº 057.834.249-94 participou dos Encontros de Educação Permanente dos Anos Finais da Disciplina de Geografia, realizados no período de fevereiro a novembro de 2019.

Encontros de Educação Permanente - Geografia - 2019		
CONTEÚDO(S)	C.H.	FREQ.
1° Encontro de Educação Permanente- Orientações Iniciais do Ano Letivo de 2019	4h	4h
2° Encontro de Educação Permanente - Temática interdisciplinar (Ciências)	4h	4h
3° Encontro de Educação Permanente- Conexão Intercultural	4h	--
4° Encontro de Educação Permanente- Encontro das Nações	4h	4h
5° Encontro de Educação Permanente- Escolha do Livro Didático	4h	4h
6° Encontro de Educação Permanente- Base Nacional Comum Curricular nas Ciências Humanas	4h	--
7° Encontro de Educação Permanente- Continente Africano	4h	4h
Evento de Abertura do ano letivo	4h	4h
Grupo de Estudos de Geografia	40h	40h
II Simpósio Interdisciplinar	4h	4h
TOTAL DE HORAS	76h	68h

REGISTRO	
Livro: 012/2019	Secretaria da Educação do Município de Lages
Folha: 89	Setor de Ensino
Linha: 12	Lages SC - 03 de Dezembro de 2019

Carlos Eduardo Canani
Diretor de Ensino

Ivana Elena Michaltchuk
Secretária Municipal da Educação

Antônio Ceron
Prefeito do Município de Lages

ANEXO C – CERTIFICADO DE PARTICAÇÃO NO CONGRESSO DE EDUCAÇÃO

Certificado

A Secretaria Municipal da Educação de Lages certifica que

JOSE ANTONIO DIAS

participou como ministrante do XIV Congresso de Educação do Município de Lages, com o tema: "O protagonismo do professor: implicações da docência para os desafios atuais da educação", realizado no período de 25 a 26 de julho de 2019, com carga-horária de 20 horas.

Carlos Eduardo Canani
Diretor de Ensino

Ivana Elena Michaltchuk
Secretária Municipal da Educação

Antônio Ceron
Prefeito do Município de Lages

Registro

Livro nº 012/2019
Folha nº 22
Linha nº 27

Secretaria da Educação do Município de Lages, Setor de Ensino
Lages (SC)