

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

TESE DE DOUTORADO

CHRISTIANO CORRÊA TEIXEIRA

**GEOGRAFIA E A ERA PLANETÁRIA:
POSSÍVEIS TESSITURAS ENTRE A BNCC E LIVROS DIDÁTICOS**

Porto Alegre

2023

Christiano Corrêa Teixeira

**GEOGRAFIA E A ERA PLANETÁRIA:
POSSÍVEIS TESSITURAS ENTRE A BNCC E LIVROS DIDÁTICOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Ambiente, Território em Ensino.

Orientador: Prof. Antonio Carlos Castrogiovanni.

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Corrêa Teixeira, Christiano
GEOGRAFIA E A ERA PLANETÁRIA: POSSÍVEIS TESSITURAS
ENTRE A BNCC E LIVROS DIDÁTICOS / Christiano Corrêa
Teixeira. -- 2023.
252 f.
Orientador: Antonio Carlos Castrogiovanni.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Geografia . 2. era planetária. 3. BNCC. 4.
Complexidade. I. Castrogiovanni, Antonio Carlos,
orient. II. Título.

Christiano Corrêa Teixeira

GEOGRAFIA E A ERA PLANETÁRIA:

POSSÍVEIS TESSITURAS ENTRE A BNCC E LIVROS DIDÁTICOS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Ambiente, Território e Ensino.

Orientador: Prof. Antonio Carlos Castrogiovanni.

Aprovada, com votos de louvor, em 14 de junho de 2023.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Paulo Roberto Florencio de Abreu e Silva
Universidade de Pernambuco

Profa. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira
Universidade Federal de Tocantins

Prof. Dr. Kinsey Pinto
Universidade Federal de Alagoas

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha esposa Amanda Costa Moreira Teixeira e ao meu filho Luiz Gustavo Moreira Teixeira pela paciência, compreensão e o suporte para trilhar essa jornada.

Agradeço a minha mãe Nina Rosa dos Santos Corrêa (*in memoriam*) que sempre me apoiou e continuará apoiando, dedico a ela esta tese.

Agradeço ao meu pai José Cláudio Teixeira por ter me ensinado a persistência.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs José Cláudio Teixeira Júnior, Melina Corrêa Teixeira, Vinícius Corrêa Teixeira e Fernanda Cardoso Teixeira pelos momentos compartilhados.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni que me acompanha nesta caminhada de ser professor/pesquisador.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia pelas oportunidades e por possibilitar a minha formação.

Agradeço à Carmem Jacira Ferreira Tavares e a Marli da Silva Cardoso pelo apoio.

Agradeço aos meus familiares por possibilitarem ser quem sou.

Agradeço a todos os orientandos e ex-orientandos do Prof. Castrogiovanni que de alguma maneira contribuíram com debates, ideias, incertezas e companheirismo.

Agradeço aos meus amigos pelo suporte e distrações quando estas foram necessárias.

RESUMO

Esta tese versa sobre o ensino de Geografia e os currículos, especificamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a possibilidade de se educar para a era planetária. O trabalho parte do pressuposto de que o ensinar e aprender Geografia pode contribuir para uma educação para a era planetária, sustentado pela (re)leitura da BNCC e dos livros didáticos. A era planetária, segundo Morin, se inicia a partir do reencontro da humanidade no contexto das Grandes Navegações, em que a lógica Ocidental de progresso e desenvolvimento é disseminada pelo mundo pela tríade da ciência/técnica/razão. Esse processo subjuga outros modelos de sociedade e provoca um desajuste entre natureza e sociedade, gerando problemas de ordem global: as emergências planetárias. Para lidar com esses problemas, o autor propõe a constituição de uma sociedade-mundo. Nesse cenário, aponta para a necessidade de se educar para esse contexto. Tendo o Paradigma da Complexidade como método, buscamos entender como a Geografia, a partir da BNCC, pode contribuir para uma educação para a era planetária. O objetivo geral é estudar como a Geografia, a partir da BNCC e dos livros didáticos pode, ou não, possibilitar uma educação para a era planetária. Os objetivos específicos são: identificar quais teorias curriculares estão presentes, ou não, na BNCC para o Ensino Fundamental II em Geografia; analisar se os livros didáticos de Geografia podem, ou não, contribuir para uma educação para a era planetária; avaliar como os conhecimentos propostos pela BNCC e os livros didáticos de Geografia podem, ou não, se aproximar de uma educação para a era planetária. A tese se constitui em um Pesquisa Qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, em que utilizamos como procedimentos metodológicos a Análise Documental, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura analítica, leitura interpretativa e Triangulação Metodológica. Identificamos que a BNCC possui habilidades que se aproximam das Teorias Tradicionais, das Teorias Críticas e das Teorias Pós-Modernas, e ainda existe um conjunto de habilidades que possui diversas leituras, que denominamos de Múltiplas Abordagens. Analisamos os livros didáticos da coleção Araribá Mais- Geografia do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, e observamos que existem textos verbais escritos, distribuídos por toda a coleção, que possibilitam a leitura a partir do educar para a era planetária. Na triangulação das informações obtidas, avaliamos que a BNCC possibilita uma (re)leitura, pelas unidades temáticas, habilidades e livros didáticos, para educar para a era planetária. Propomos que a presente leitura seja incorporada na formação e aperfeiçoamento de professores, bem como seja considerada como uma possibilidade na elaboração de materiais didáticos.

Palavras-chave: Geografia; era planetária; BNCC; Complexidade.

ABSTRACT

This thesis deals with the teaching of Geography and curricula, specifically the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), and the possibility of educating for the planetary age. The work is based on the assumption that teaching and learning Geography can contribute to an education for the planetary age, supported by the (re)reading of the BNCC and textbooks. The planetary age, according to Morin, begins with the reunion of humanity in the context of the Great Navigations, in which the Western logic of progress and development is disseminated throughout the world by the triad of science/technique/reason. This process subjugates other models of society and causes a mismatch between nature and society, generating global problems: planetary emergencies. To deal with these problems, the author proposes the constitution of a world-society. In this scenario, it points to the need to educate oneself for this context. Having the Paradigm of Complexity as a method, we seek to understand how Geography, from the BNCC, can contribute to an education for the planetary age. The general objective is to study how teaching and learning Geography, from the BNCC, can, or not, enable an education for the planetary age. The specific objectives are: to identify which curricular theories are present, or not, in the BNCC for Elementary School II in Geography; to analyze whether or not Geography textbooks can contribute to an education for the planetary age; to evaluate how the knowledge proposed by the BNCC and the Geography textbooks may, or may not, approach an education for the planetary age. The thesis is a Qualitative Research, bibliographical and documental, in which we use as methodological procedures Documentary Analysis, exploratory reading, selective reading, analytical reading, interpretive reading and Methodological Triangulation. We identified that the BNCC has skills that are close to Traditional Theories, Critical Theories and Post-Modern Theories, and there is still a set of skills that have different readings, which we call Multiple Approaches. We analyzed the textbooks of the Araribá Mais-Geografia collection from the 6th to the 9th grade of Elementary School II, and we observed that there are written verbal texts, distributed throughout the collection, which enable reading from the point of view of educating for the planetary age. In the triangulation of the information obtained, we evaluated that the BNCC enables a (re)reading, through the thematic units, skills and textbooks, to educate for the planetary age. We propose that the current of reading be incorporated in the formation and improvement of teachers, as well as be considered as a possibility in the elaboration of didactic materials.

Keywords: Geography; planetary age; BNCC; Complexity.

RESUMEN

Esta tesis trata sobre la enseñanza de la Geografía y los currículos, específicamente la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), y la posibilidad de educar para la era planetaria. El trabajo parte del supuesto de que la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía pueden contribuir a una educación para la era planetaria, sustentada en la (re)lectura de la BNCC y de los libros de texto. La era planetaria, según Morin, comienza con el reencuentro de la humanidad en el contexto de las Grandes Navegaciones, en las que la lógica occidental de progreso y desarrollo se difunde por el mundo a través de la tríada ciencia/técnica/razón. Este proceso subyuga a otros modelos de sociedad y provoca un desajuste entre naturaleza y sociedad, generando problemas globales: las emergencias planetarias. Para hacer frente a estos problemas, el autor propone la constitución de una sociedad-mundo. En ese escenario, apunta la necesidad de educarse para este contexto. Teniendo como método el Paradigma de la Complejidad, buscamos comprender cómo la Geografía, desde la BNCC, puede contribuir a una educación para la era planetaria. El objetivo general es estudiar cómo la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, desde la BNCC, pueden, o no, posibilitar una educación para la era planetaria. Los objetivos específicos son: identificar qué teorías curriculares están presentes o no en la BNCC para la Enseñanza Básica II en Geografía; analizar si los libros de texto de Geografía pueden contribuir o no a una educación para la era planetaria; evaluar cómo los conocimientos propuestos por la BNCC y los libros de texto de Geografía pueden, o no, abordar una educación para la era planetaria. La tesis es una Investigación Cualitativa, bibliográfica y documental, en la que utilizamos como procedimientos metodológicos el Análisis Documental, la lectura exploratoria, la lectura selectiva, la lectura analítica, la lectura interpretativa y la Triangulación Metodológica. Identificamos que la BNCC tiene competencias cercanas a las Teorías Tradicionales, las Teorías Críticas y las Teorías Post-Modernas, y aún existe un conjunto de competencias que tienen lecturas diferentes, que denominamos Enfoques Múltiples. Analizamos los libros de texto de la colección Araribá Mais-Geografia del 6º al 9º grado de la Enseñanza Básica II, y observamos que hay textos escritos verbales, distribuidos por toda la colección, que posibilitan la lectura desde el punto de vista de la educación para el era planetaria. En la triangulación de las informaciones obtenidas, evaluamos que la BNCC posibilita una (re)lectura, a través de las unidades temáticas, destrezas y libros de texto, para educar para la era planetaria. Proponemos que se incorpore esta lectura en la formación y superación de los docentes, así como sea considerado como una posibilidad en la elaboración de materiales didácticos.

Palabras clave: Geografía; era planetaria; BNCC; Complejidad.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: Abrindo possibilidades	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO: Um mosaico para (re)pensar possibilidades.....	20
	2.1 AS TEORIAS DO CURRÍCULO.....	20
	2.2 O CONHECIMENTO.....	36
	2.3 O ESPAÇO GEOGRÁFICO.....	40
	2.4 O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	47
	2.5 A ERA PLANETÁRIA.....	55
	2.6 A BNCC.....	82
3	METODOLOGIA E MÉTODO: O fazer das possibilidades.....	91
4	AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE BNCC E AS TEORIAS CURRICULARES.....	109
5	ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS: Textualizando possibilidades.....	177
6	DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA O EDUCAR PARA A ERA PLANETÁRIA.....	219
7	POSSIBILIDADES NÃO TÃO FINAIS.....	237
	REFERÊNCIAS.....	245
	ANEXOS.....	252

1 INTRODUÇÃO: Abrindo possibilidades

A nossa passagem por esta vida é marcada por eventos¹. Tais eventos e o modo como lidamos com eles nos constituem e forma o que somos hoje. Um desses eventos é esta pesquisa que visa alcançar o título de doutor. Contudo, essa caminhada não iniciou em 2018 quando do ingresso neste programa.

O que somos resulta de tais eventos que passamos. Uma paternidade precoce, alguns abandonos, amores e desamores, a doença de um familiar, vitórias, decepções... enfim somos o resultado dessa existência. A pesquisa e a sua escrita estiveram, indubitavelmente, entrelaçadas com os eventos que nos acometem. Durante este processo, que muitas vezes é doloroso em sua essência, passamos por situações que colocaram à prova a nossa resiliência. O ano de 2020 foi marcante para todos, sem exceção! O período pandêmico foi a materialização das incertezas e desvelou, para aqueles que ainda possuíam dúvidas, de que alguns problemas pelos quais passamos são de ordem global, demandando soluções na mesma medida.

No biênio 2019-2020 tive (peço licença para utilizar a 1ª pessoa neste parágrafo) um dos eventos que marcaram e marcarão a pesquisa e a vida. A descoberta de um câncer em minha mãe no ano 2018 e o posterior agravamento em 2019, culminaram em seu falecimento no mês de maio de 2020, algumas semanas antes da qualificação de minha pesquisa de doutorado. Esse fato, somado ao período pandêmico e a qualificação, formaram a tempestade perfeita. Me reerguer, recentrar, reorganizar e repensar foi um processo lento, de revisitar valores e pensamentos. Mas passado esse período, a pandemia arrefeceu, a qualificação passou e ficaram as boas lembranças e a saudade. Ser pai, professor, pesquisador e estudante nos dota de inúmeras habilidades e condições que sequer sabíamos que estavam em nós.

¹ Os eventos, na perspectiva de Santos (2006), são acontecimentos que mudam e transformam as coisas. Estes não se dão sem a ação de um sujeito ou ator. Comporta uma dimensão espaço-temporal, a qual possui uma escala de alcance e uma temporalidade.

Essa conjuntura colocou à prova o interesse na pesquisa em educação, mais precisamente no Ensino de Geografia. No entanto, pensamos que com a pesquisa podemos promover mudanças em nosso modo de pensar e ver/ler o mundo, alimentar a nossa autonomia intelectual e até mesmo uma visão desconfiada do mundo, como pontua Nóvoa (2015) quando alerta que o que importa na ciência é ver de outro modo. Consideramos que é a partir de nossa transformação e do acúmulo de experiências é que podemos dar à sociedade alguma contribuição em nossa passagem nesta vida e, talvez, promover alguma modificação social. É nesse ponto que surge o nosso interesse na Geografia: a possibilidade de mudança social a partir da educação.

A nossa atuação como professor no Ensino Básico, na rede pública e privada, nos colocou em contato com diferentes realidades sociais e os seus consequentes problemas. Cada escola é um universo. Contudo, existem demandas e situações que são comuns aos diferentes ambientes. Nessa caminhada docente nos deparamos com uma rígida estrutura curricular, que de certo modo, nos é desconfortável. As escolas pelas quais nós passamos, seja como professor ou estudante, possuem uma similaridade entre objetivos, metodologia e avaliação no processo educativo.

Nestes mais de dez anos de docência, observamos que as escolas de diferentes contextos se aproximam em diversos aspectos, mas um deles é comum às realidades: a estrutura curricular. O modo como estruturamos as nossas escolas em termos de processos de aprendizagens e avaliação causa-nos certo desconforto. Essa percepção foi construída ao longo dos anos e em diferentes situações que vão desde o questionamento dos estudantes quanto a validade dos conhecimentos e a sua instrumentalização no cotidiano até diretrizes de avaliação impostas por gestores.

Reconhecemos que um dos papéis do professor é o de dar sentido àquilo que se ensina. No entanto, como efetivar isso diante de uma estrutura que, a nosso ver, compartimenta o conhecimento e trata-o como informação? Pensamos, neste momento, que a falta de um diálogo mais efetivo entre as disciplinas é

contraproducente no reconhecimento, por parte dos estudantes, da presença daquilo que é estudado na escola diante da complexidade na qual a vida se apresenta, e a estrutura curricular atual contribui nesse sentido.

A essa estrutura curricular disjuntiva, somam-se os processos avaliativos baseados em provas. Em nossa experiência, as provas são aqueles instrumentos mais valorizados pelas escolas. O que são as provas senão o instrumento verificador das certezas? E a certeza é distância mais curta para a ignorância (Nóvoa, 2015). O referido instrumento avaliativo, como tradicionalmente é utilizado nas escolas, reforça um pensamento binário, o certo e o errado, sobretudo as de múltipla escolha, como os concursos vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Diante disso, os estudantes parecem não ser estimulados para a dúvida, pois se serão avaliados entre o certo e o errado, o processo de aprendizagem se direciona para dar conta do que será exigido. Ainda que o professor estimule a dúvida e o questionamento, o foco do estudante parece estar na avaliação, e nós pesquisadores sabemos a importância da dúvida. Sem elas não estaríamos aqui. Sem elas não iríamos atrás de respostas que muitas vezes nos encaminham para mais dúvidas. E não é nesse processo de buscar respostas para as dúvidas que construímos conhecimentos?

Então, nesse sentido pensamos que existem possíveis (re)leituras da estrutura curricular atual, onde aquilo que se aprende na escola parece não estar perceptível para os estudantes em sua vivência e não o estimula a duvidar e perguntar, somente a responder.

Recentemente, em nossa trajetória profissional, observamos algumas dificuldades por parte de professores e gestores em lidar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto em nosso componente curricular, quanto noutros. Essas dificuldades perpassam por diferentes esferas, desde a pouca compreensão da proposta até a resistência em acatar algo “vindo do governo”.

Observamos que nas discussões sobre a BNCC a sua potencialidade acabou ficando em segundo plano. Em sendo um conjunto mínimo de conhecimentos, outros podem ser agregados. Diante disso, a BNCC mesmo sendo entendida como uma prescrição governamental pode possibilitar outras construções curriculares. Mais especificamente, existem possíveis leituras para a BNCC do Ensino Fundamental, ou não? Neste sentido surge a nossa questão central desta pesquisa: como a Geografia, a partir da BNCC, pode contribuir para uma educação para a era planetária²?

Frente à possibilidade, pensamos que algumas construções e leituras curriculares são possíveis. Acreditamos que o momento é oportuno para discutir que currículo(s) podemos pensar a partir da BNCC, pois o tema atualmente é recorrente nas escolas frente à obrigatoriedade da base. Diante disso, poderia ser esse o momento para buscarmos uma reforma no pensamento a partir das construções curriculares baseadas na BNCC, ou não? Pois a reforma do pensamento

[...] indica que um modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. A reforma de pensamento teria, pois, consequências existenciais, éticas e cívicas (MORIN, 2003b, p.97).

Nesse sentido, refletimos que os currículos pensados a partir da Complexidade podem dar mais sentido à Geografia, pois o Pensamento Complexo parte da dúvida e reconhece a totalidade do conhecimento. O sujeito, ao ter a dúvida como premissa, concebe a incerteza do conhecimento com propulsor da aprendizagem. Parece ser no processo de tentar responder as dúvidas que

² Apresentaremos em linhas gerais o que é a era planetária, que será discutida em outro capítulo. Neste momento, a era planetária é concebida como a interdependência das relações humanas em âmbito planetário, inclusive em suas contradições. Em diferentes momentos da história, a era planetária vem estreitando as relações entre a humanidade nos encaminhando para uma sociedade-mundo.

construímos um conhecimento autoral e pertinente, na medida em que esse processo nos levará para outros questionamentos.

Esse movimento de dúvidas que encaminha para novas dúvidas dá ao conhecimento o seu caráter multidimensional. Com efeito, chegar-se-á em um ponto em que uma área do conhecimento é insuficiente para fornecer as respostas, mesmo que provisórias. Evidenciamos a necessidade de um diálogo mais efetivo entre os campos do conhecimento. Nessa trajetória, pensamos que o conhecimento é tecido entre diversos saberes, “[...] um *complexus* de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” (MORIN, 2005, P.13).

Tendo como base o método analítico que evoca o Paradigma da Complexidade de Edgar Morin (2000, 2003a, 2003b, 2005, 2015a, 2015b), pensamos que a nossa proposta de pesquisa pode contribuir nas discussões e construções curriculares baseadas na BNCC, ao propormos a Complexidade e a era planetária como possibilidades de leitura curricular. Considerando a possibilidade de contribuição às discussões curriculares, possuímos alguns objetivos que, neste momento, julgamos pertinentes à pesquisa.

Como objetivo geral, temos: **Estudar como a Geografia, a partir da BNCC e dos livros didáticos pode, ou não, possibilitar uma educação para a era planetária.** Pensamos que a implantação da BNCC e a construção de currículos baseados nela, em que pese todas as críticas ao modelo, pode tornar-se um instrumento para (re)pensar que educação queremos para os nossos estudantes. Nós, enquanto sociedade, desejamos continuar a reproduzir uma relação com o conhecimento disjuntiva ou não? Separando o inseparável? O que nas palavras de Morin (2000) são as cegueiras do conhecimento. Ou podemos, a partir deste momento de debates e construção curricular, buscar o que Morin (2000) denomina de conhecimento pertinente? Pensamos que o palco está montado para que, pelo menos, essa discussão possa se efetivar em busca de um processo de ensinar e aprender mais intelectualmente independente e que traga uma leitura mais adequada do Espaço Geográfico e dos fenômenos que o constitui, fazendo com

que os estudantes possam reconhecer o espaço que os cerca em sua multidimensionalidade.

Na esteira do objetivo geral, apontamos os objetivos específicos que nos encaminham para a construção de nossa pesquisa. Como primeiro objetivo específico procuramos **identificar quais teorias curriculares estão presentes, ou não, na BNCC para o Ensino Fundamental II em Geografia**. Com esse objetivo analisamos o que a base nacional aponta como conhecimentos, pois, pensamos, que todo currículo ou proposta curricular elenca o que a sociedade em seu tempo considera válido ou pertinente em termos de conhecimento. Desse modo, reconhecer o que aponta a BNCC pode fornecer indicativos de qual ou quais perspectivas teóricas estão presentes e, dialogando com nossos autores de referência, estabelecer se a BNCC adere a algum arcabouço teórico já existente ou não.

Diante do exposto, propomos como próximo objetivo o de **analisar se os livros didáticos de Geografia podem, ou não, contribuir para uma educação para a era planetária**. Tendo o Paradigma da Complexidade como leitura, avaliaremos a coleção mais vendida no PNLD de 2020, do 6º ao 9º ano. A opção por essa coleção se dá pela sua relevância no ensino público brasileiro, pois ela corresponde a aproximadamente 36,7% dos livros didáticos de Geografia distribuídos. Outras nove coleções correspondem a 63,3% dos livros distribuídos. Pensamos que a coleção selecionada possui um impacto quantitativo significativamente maior nas salas de aula brasileiras, pois cerca de cada 3 (três) estudantes, um utilizará esta coleção

O nosso terceiro objetivo é o de **avaliar como os conhecimentos propostos pela BNCC e os livros didáticos de Geografia podem, ou não, se aproximar de uma educação para a era planetária**. Considerando as informações obtidas anteriormente e tendo a educação para a era planetária como fio condutor, buscamos refletir se é possível construir caminhos para a Geografia escolar contribuir para esse paradigma. Acreditamos que podemos colaborar com as discussões curriculares apresentando uma releitura curricular que contemple a

concepção de era planetária. Pensamos, neste momento, que um currículo de Geografia lido pelas lentes da Complexidade pode dar mais sentido ao ensino da disciplina no contexto de educar para a era planetária, na medida em que o pensamento complexo concebe o conhecimento como uma teia de relações interdependentes e complementares, na qual as dúvidas sobre aquilo que se conhece, nos colocam em um constante estado de incertezas. O presente objetivo também se constitui em uma tentativa de devolver à sociedade todo o investimento realizado em nossa formação. E mais, coaduna com a nossa opção pela Geografia, caminhando no sentido de uma mudança social por meio da educação.

Conforme apontado anteriormente, os eventos que marcam a nossa existência e que nos constituem como indivíduos, não são somente fruto de nossa ação individual. Pessoas nos marcam, do mesmo modo como as ideias também o fazem. Não poderíamos estar neste momento caminhando sozinhos. A presente pesquisa só se efetiva com o auxílio de pessoas e ideias. Aqueles que estão ao nosso lado também são constituintes desta. Dedicaremos as próximas linhas para indicar aqueles que estão nos apoiando nessa caminhada.

Primeiramente, ao orientador Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni pelos apontamentos e discussões que tornaram possível esta proposta de pesquisa. Os companheiros de caminhada (colegas) também contribuem para as nossas reflexões, com discussões e indicações de bibliografia. Contudo, são os aportes teóricos dos autores e suas ideias, associados àqueles que nos precederam em pesquisas, é que nos abastecem de subsídios para levarmos nossa pesquisa adiante.

Em nossa busca por pesquisas similares na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontramos apenas duas teses que se aproximam de nossa pesquisa. A primeira intitulada “O Ensino da Geografia e sua Especificidade na Base Nacional Comum Curricular Brasileira: Uma Cartografia das Ausências” de Augusto Monteiro Ozório, defendida no ano de 2018 na PUC-SP; e “Currículo e Complexidade: Marcas Multirreferenciais” de Rita Margareth Costa

Passos, defendida no ano de 2017 na Universidade Nove de Julho (UNINOVE) em São Paulo.

A primeira versa sobre como o Ensino da Geografia vem perdendo relevância com a BNCC do Ensino Médio, a partir de uma educação voltada para um modelo neoliberal; e como a dificuldade em unir os discursos metodológicos e epistemológicos produzidos pelo movimento de renovação da Geografia à pedagogia. Já a segunda tese distancia-se um pouco de nossa proposta, pois argumenta em favor do desenvolvimento do pensamento complexo no currículo da Licenciatura em Pedagogia. Contudo, apresenta-se sendo uma possibilidade curricular que possui a complexidade como base teórica e epistemológica, aproximando-se daquilo que pensamos. Acreditamos que a ausência de temáticas mais próximas à nossa se deve ao fato de a BNCC ser incipiente e possíveis (re)leituras ainda estarem em processo. Por isso, pensamos que podemos contribuir com esse processo tecendo BNCC, Geografia, currículo e Complexidade, e pensando possíveis leituras curriculares em Geografia a partir da BNCC.

Não obstante a escassez de pesquisas mais próximas à nossa, muitos outros autores e ideias nos auxiliaram significativamente na composição deste texto. A seguir, apresentaremos um quadro explicativo com os autores que de alguma forma nos inspiraram nessa caminhada.

Quadro1 – Autores: suas ideias e contribuições.	
Autor	Ideia/contribuição
Alves, Nilda (2002)	Estudos no/dos/com os cotidianos. Possibilitou a nossa compreensão de que os diferentes contextos também são espaços para o conhecimento.
Apple, Michael (2006)	Conhecimentos considerados válidos. Incorporou a noção de um currículo voltado à produção de sujeitos para a sociedade capitalista.

Bernstein, Basil (2003)	Recontextualização. O currículo nos ensina para além dos conteúdos/conhecimentos, a sua estruturação transmite os códigos a serem aprendidos na escola.
Giroux, Henry (1986)	Resistência. Através do currículo a escola pode contestar o poder e o controle de grupos dominantes como um espaço democrático.
Freire, Paulo (1994)	Pela inspiração da transformação social pela educação.
Young, Michael (2000)	Currículo e poder. A validação social do que é considerado conhecimento é dada pelo e no currículo.
Lopes, Alice e Macedo, Elizabeth (2011)	Pelo auxílio nos primeiros passos. Oportunizaram o conhecimento do que é currículo. Ainda, apresentaram bibliografias e possibilitaram o diálogo com outros autores.
Silva, Tomas (2017)	
Morin, Edgar (2000, 2003, 2003a, 2003b, 2005, 2015a, 2015b)	Paradigma da Complexidade e era planetária. É a principal fonte de inspiração. Tornou possível enxergar o mundo de modo diferente e a estabelecer relações que talvez não fossem possíveis.
Ianni, Octávio (2001), McLuhan, Marshal (2013), Harari, Yuval (2019)	Globalização, aldeia global e história humana. Autores que nos auxiliaram, a partir de suas perspectivas, a compreender as relações que se engendram entre os seres humanos na constituição da civilização humana.

Santos, Milton (1998, 2006)	A Geografia. Com seu olhar apurado, possibilitou que repensássemos a relação espaço x sujeito.
Corrêa, Roberto (2018)	Espacialidade. Sua concepção de espacialidade se revelou como uma grande fonte de inspiração. Suas palavras transformaram o modo como pensamos a Geografia.
Castrogiovanni, Antonio Carlos (2009 2012)	Ensino de Geografia. Estes autores transformaram o ensino da Geografia, introduzindo novas concepções e abordagens. Seus estudos são referência para pesquisadores da área.
Cavalcanti, Lana de Souza (2010, 2013)	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Desse modo finalizamos esta primeira parte da pesquisa. São diversos os autores que nos conduziram a este momento. Contudo, destacamos aqueles que de alguma forma nos fizeram parar de escrever para pensar. Quando isso ocorre é mais um evento em nossa existência, porque após parar de escrever para pensar e refletir, não voltamos os mesmos.

No capítulo a seguir trabalharemos com a ideia de currículo e conhecimento. Apresentaremos um histórico das teorias curriculares consagradas, com nossos apontamentos e posicionamentos. Ainda, traremos uma breve discussão do que compreendemos como conhecimento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: Um mosaico para (re)pensar possibilidades

No presente capítulo apresentaremos o nosso referencial teórico. É a partir dele que teceremos as nossas leituras para (re)pensar a pesquisa. Primeiro apresentaremos as principais correntes de pensamento sobre as teorias curriculares e discutiremos como compreendemos o conhecimento. Na sequência, tratamos de Espaço Geográfico e o ensino de Geografia. A era planetária e a possibilidade de educar por ela serão discutidas em um subcapítulo, e finalizamos apresentando e discutindo a BNCC.

2.1 As teorias do currículo

O presente subcapítulo tem como objeto o currículo. Elemento fundamental à prática educativa institucionalizada, ele permeia e fundamenta o que os estudantes devem saber ao final do nível de ensino em que se encontram. Ou poderíamos dizer o que se espera que os sujeitos estudantes saibam ao final de um nível de ensino? Neste, abordaremos as principais teorias curriculares bem como os seus autores de referência.

O currículo como estruturação, ainda que não formal, de conhecimentos a serem obtidos pelos estudantes sempre estiveram presentes no ato educacional. A primeira menção ao termo ocorre segundo Hamilton (1992) no ano 1633 na Universidade de Glasgow na Escócia quando se refere ao caminho a ser seguido pelos estudantes durante um curso. Etimologicamente, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), o termo se origina do latim *curriculum* que significa “corrida, lugar onde se corre”. Ainda segundo o mesmo dicionário, uma das definições para a palavra é a de “programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada”. Consideramos que o termo currículo indica o caminho a ser percorrido pelo estudante durante um curso ou uma disciplina.

Segundo Silva (2017), a questão central de um currículo tem sido saber qual é o conhecimento a ser ensinado, ou melhor, o que os estudantes devem saber. Para que se tente alcançar, mesmo que provisoriamente, este “ponto de chegada” um tanto quanto difuso que é o conhecimento, pensamos que o caminho a ser percorrido é essencial. No entanto, pensamos que existem vários caminhos como também diferentes pontos de chegada. Entendemos, neste momento, que os caminhos são as teorias curriculares, pois o ensejo dará o destino.

Tendo em vista o que expusemos até o momento, o currículo nos dá uma noção de movimento, uma ideia de algo processual. Sendo o currículo um caminho a ser percorrido, este deve levar a algum lugar? Mas, nossa questão é: qual o “ponto de chegada” do currículo?

Para nós, os estudos acerca das teorias curriculares encontram em Silva (2017) e Lopes e Macedo (2011) pesquisas consistentes sobre as correntes de pensamento curricular no Brasil e no mundo. Com algumas nuances ambos os autores reconhecem três grandes correntes de teorias curriculares: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Modernas.

As denominadas teorias tradicionais do currículo emergem no início do século XX nos Estados Unidos. Em aparente contradição, o que contemporaneamente denominamos de Teorias Tradicionais, emerge em um cenário de reação ao currículo clássico ou humanista, esse, baseado na tradição da literatura e das artes grega e latina, era um ensino voltado às elites centrado nos saberes até então considerados como a encarnação do conhecimento humano, inspirados na Antiguidade Clássica. Essa reação situa-se em um momento histórico no qual há a massificação do ensino.

As revoluções tecnológicas do início do século passado, como o avião, o automóvel, a eletrônica e principalmente a linha de montagem trazem novas perspectivas econômicas e sociais. Tais mudanças produzem novas necessidades, e a educação também é repensada. A formação clássica, além de elitista, torna-se insuficiente para atender às novas necessidades, mais especificamente a da

produção industrial. As forças econômicas demandam trabalhadores mais bem preparados e adaptados. É nesse contexto de mudanças sociais que emergem duas visões sobre a educação, que estava em um processo de massificação: formar cidadãos para a economia ou para a democracia? Então, duas correntes destacam-se neste cenário, uma de viés tecnocrático e outra mais progressista.

Frente ao contexto social e econômico da época, pensamos que aquela corrente que obteve maior aceitação foi a cunho tecnocrático. Segundo Silva (2017) e Lopes e Macedo (2011) o livro *The curriculum*, escrito por Bobbitt em 1918, é que funda a concepção de educação baseada na eficiência. O modelo proposto por Bobbitt procura preparar o estudante para a vida adulta. A elaboração de um currículo escolar deveria contemplar os saberes necessários para que o sujeito se enquadrasse a uma ocupação. O que estava em questão não eram quais os conteúdos que os estudantes deveriam possuir, pois nessa perspectiva isso já estaria definido pelas funções existentes, bastando descobrir qual era a “vocação”.

No entanto, outra perspectiva educacional aponta em uma direção diferente, o progressivismo, que segundo Silva (2017) e Lopes e Macedo (2011), tem em John Dewey o seu nome mais proeminente. Essa corrente advoga por uma educação de viés mais democrático, na qual o estudante seria estimulado a resolver problemas sociais, oportunizando a cooperação e a resolução dos problemas de forma democrática. A principal diferença entre os modelos de Bobbitt e de Dewey reside no fato de que “O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura.” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 23), ou seja, compreendemos que a distinção entre as correntes está na temporalidade das ações, enquanto o ensino tecnocrático almeja o futuro, “o estudar para ser alguém na vida”, uma preparação para o que virá. No progressivismo, que também visa preparar o estudante para a vida, essa se daria em um processo contínuo ao longo da trajetória escolar estando centrado no estudante. Ainda que apresentem diferenças substanciais, ambos os modelos não questionavam, com certa profundidade, quais os conhecimentos que o currículo deveria ter.

Nesse contexto, para dar conta da crescente urbanização e industrialização, o modelo proposto por Bobbitt tornar-se-ia aquele com maior aceitabilidade nas escolas estadunidenses da época. O presente modelo consolida-se quando, em 1949, Ralph Tyler lança o seu modelo de organização e desenvolvimento do currículo que influenciaria as propostas curriculares nos Estados Unidos da América e, também, no Brasil nas décadas seguintes e o faz até os dias atuais.

Segundo a proposição de Tyler (1974), a elaboração de um currículo deve abranger quatro questionamentos básicos: i) Quais são os objetivos que a escola pretende atingir? ii) Que experiências educacionais serão oportunizadas para que tais objetivos sejam atingidos? iii) Como essas experiências são organizadas para tal fim? e iv) Como determinar se esses objetivos foram atendidos? Basicamente, temos a organização tradicional de um currículo e que por muitos é naturalizada em objetivos, experiências e avaliação.

Nessa racionalidade que Tyler (1974) imprimiu para a elaboração curricular o primeiro questionamento é aquele que dará o caminho para os seguintes, pois a partir dos objetivos é que se estabelecerão as experiências de aprendizagem e a avaliação. Para tanto, são necessárias fontes das quais os objetivos derivarão, sendo: o estudo sobre os alunos, a vida contemporânea e a opinião de especialistas. No entanto, esses objetivos devem passar por um filtro psicológico e filosófico. Para o autor, os objetivos devem estar bem definidos porque eles devem propor uma mudança comportamental esperada no estudante ao final do processo pedagógico.

No que toca às experiências de aprendizagem, estas devem estar associadas aos objetivos de modo que viabilizem a mudança esperada. Nesse momento, Tyler estabelece maior fluidez no processo pedagógico na medida em que insere o estudante e o professor(a) na tomada de decisões sobre as experiências a serem desenvolvidas, “[...] as experiências de aprendizagem são, até certo ponto, função das percepções, interesses e experiência prévia do aluno.” (KLIEBARD, 2011, p.31) e também “[...] há reiteradas menções ao fato de que há muitas outras experiências e formas de organizá-las que podem ser eficazes e de

que o planejamento deve ser prévio e se desenvolver também durante o processo de ensino.” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 49).

Contudo, na racionalidade tyleriana os objetivos e as experiências de aprendizagem somente apresentam sua, possível, eficácia na avaliação. Entendida como a fase culminante da elaboração curricular, a avaliação demonstrará se o estudante obteve a mudança de comportamento desejada. Os testes a serem aplicados no modelo tyleriano de elaboração curricular devem reportar-se diretamente aos objetivos, de modo que se possa aferir se estes foram alcançados. Inserido numa lógica de educação massiva e homogeneizadora, o currículo tyleriano propõe uma avaliação passível de ser replicada, para tanto, lança mão de avaliações objetivas. Ainda segundo essa lógica, as avaliações devem ser realizadas em distintos momentos do processo de aprendizagem para a averiguação de sua eficácia.

Pensamos, neste momento, que a racionalidade tyleriana, influenciada por Bobbitt, ainda possui raízes profundas na elaboração curricular no Brasil. O sistema composto por objetivos/experiências de aprendizagem/avaliação ainda é muito difundido e, até certo ponto, naturalizado como sendo *o currículo*. O presente modelo, no qual a avaliação responde aos objetivos, pode ser observado em alguns dos instrumentos oficiais do Estado brasileiro, como a Provinha Brasil,³ em que “O delineamento e a construção dessa avaliação prevê, sobretudo, a utilização dos **resultados** obtidos nas **intervenções pedagógicas** e **gerenciais** com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2019, grifo nosso). Em nosso entendimento, os termos em destaque se coadunam com a proposta de Tyler, onde os **resultados**, que são obtidos por meio de um teste, aplicam-se para direcionar as **intervenções pedagógicas** (experiências de aprendizagem) e **gerenciais** ou os objetivos.

Os modelos tradicionais de elaboração curricular, ainda que persistam traços contemporaneamente, passaram a ser questionados a partir da turbulenta década

³ Essa avaliação diagnóstica é aplicada duas vezes ao ano em alunos do 2º ano do ensino fundamental

de 1960. As mudanças culturais originadas nessa década influenciariam inúmeros setores da sociedade ocidental, e com as questões educacionais não seria diferente. Datam dessa época os primeiros escritos contestando a suposta neutralidade da educação e do currículo propriamente dito.

No entanto, é a partir dos anos 1970 que surgem as primeiras obras inspiradas no marxismo e na Escola de Frankfurt que iriam fundamentar a Teoria Crítica do currículo. Neste processo há um deslocamento da questão central do currículo: o aspecto mais técnico, ou seja, de como elaborar um currículo é substituído por uma visão questionadora, desconfiada. O ponto, neste momento, é desvelar o que o currículo faz.

Foi com Althusser (1970) que o questionamento da relação entre a escola e as estruturas sociais e econômicas se inicia. Tendo o autor defendido que, ao lado de outros elementos, a escola é essencial à manutenção da estrutura social estabelecida, ou melhor, a reprodução das condições da sociedade capitalista somente se manteria mediante aparelhos que garantissem tal manutenção. Por conseguinte, inicia-se uma corrente reproducionista na concepção curricular.

Esta corrente de pensamento entende que o currículo é um instrumento de reprodução social. No entanto, esse mecanismo não opera de modo uniforme, apresentando-se de diferentes maneiras. Para Bowles (1981) a escola não contribui para o processo de reprodução a partir do conteúdo e sim por meio de seu funcionamento, das relações estabelecidas, “[...] as diferentes divisões e hierarquizações necessárias à participação controlada do trabalhador no mercado são construídas a partir da organização das experiências escolares [...]” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 28). Assim, espelham as relações da sociedade capitalista no ambiente escolar. Contudo, a escola não reflete a sociedade apenas no espectro econômico e das relações de trabalho, mas também cultural. É neste sentido que se direciona a teoria de Bourdier (2013).

Para esse autor a reprodução social se dá através da cultura, pela reprodução cultural. A cultura referida pelo autor é a da classe dominante que se

coloca como a *cultura*. Na medida em que a escola valoriza os códigos compreendidos pelas classes mais privilegiadas em detrimento das classes populares, esse movimento produz desigualdades tanto materiais como simbólicas. As vantagens obtidas por quem opera esses códigos são denominadas de capital cultural, pois privilegia quem os possui. Apesar de ser um código valorado pela sociedade e pela escola, esta vantagem não é explícita, é simbólica. Ela não é explícita, pois não há um movimento de imposição da cultura dominante sobre outras, não existe doutrinação. O que existe de fato é um mecanismo invisível de exclusão. A escola trata com naturalidade a cultura dominante como sendo a única via, relegando todas as outras culturas a um patamar de inferioridade ou mesmo renegando-lhes o atributo de ser cultura. Na escola, quem opera os códigos culturais dominantes possui vantagens, o que normalmente ocorre com aqueles sujeitos oriundos de classes mais abastadas, pois são nativos desse ambiente e compreendem as simbologias. Já aqueles estudantes de classes populares não compreendem esses códigos, não os operacionalizam, e como a valoração daquele é velada, não é explícita e tampouco transmitida, o processo de exclusão ocorre de modo naturalizado.

Ainda no sentido de crítica ao modelo tradicional de elaboração curricular, surge um grupo denominado de reconceptualistas. Esse esforço teórico de insatisfação com o modelo vigente possui duas vertentes bem definidas: uma de inclinação marxista e outra fundamentada na fenomenologia. Na concepção fenomenológica de currículo há ênfase na experiência, no mundo vivido e seus significados é o que estrutura o currículo, pois como bem aponta Silva:

[...] o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (SILVA, 2017, p. 40).

Combinada com o método autobiográfico, a perspectiva fenomenológica de currículo procura desenvolver nos sujeitos a transformação do próprio eu, pois, em tese, um maior autoconhecimento implicaria em possibilidade de lidar conscientemente com os temas abordados. Todavia, os reconceptualistas de

inclinação marxista afastam-se diametralmente da fenomenologia, pois a consideram um movimento pouco politizado e deveras subjetivo.

Concordando, em parte, com as noções de um currículo como reprodutor da sociedade capitalista, seja na sua forma organizacional ou simbólica, a Teoria Crítica incorpora uma nova concepção: o currículo não somente reproduz, mas produz.

É com Appel (2006) que se desenvolve a ideia de um currículo carregado de ideologia e intencionalidade. Para o autor, o currículo deve ser analisado sob a ótica de dois importantes conceitos da teoria marxista: hegemonia e ideologia. A primeira considerada um domínio de sentidos no campo social, que busca a consolidação e naturalização das ideias das classes dominantes que atingiria seu auge quando fosse encarada como *a realidade* ou senso comum. Já a segunda, direciona a sociedade a observar o mundo sob um determinado ângulo, normalmente o daqueles que detêm o poder econômico e político, em lógicas e argumentações tecidas para legitimar uma visão de mundo. A partir dessa análise, o foco da teoria curricular que tradicionalmente estava centrado no “como” ensinar passa por uma contestação. A preocupação passa a ser “por quê?” ensinar, ou melhor, por que determinados conhecimentos são ensinados e outros não? De quem são esses conhecimentos? Por que esses conhecimentos são considerados verdadeiros?

Diante disso, o autor incorpora à teoria do currículo o entendimento de que há uma intencionalidade na elaboração curricular e esta não visa somente à reprodução das relações sociais e econômicas da sociedade capitalista, mas a produz, na medida em que valoriza o conhecimento técnico em detrimento de outras formas de conhecimento. O poder da lógica capitalista estaria perpetuado na formação dos sujeitos ante a construção simbólica e material da sociedade.

Não obstante, a visão fatalista de que tudo estaria ordenado conforme os desejos de um grupo dominante sendo reproduzido ou produzido no campo social e principalmente escolar, no qual, pelo menos *a priori*, não haveria espaço para a manifestação dos sujeitos pertencentes aos grupos dominados é que Giroux (1986)

tece a sua crítica. Utilizando-se do conceito de resistência o autor propõe que a escola, pelo currículo, pode contestar o poder e o controle exercidos por um grupo dominante, abrindo espaço para o diálogo. Essa abertura poderia alicerçar atitudes emancipadoras, pois “[...] a emancipação deve ser considerada como o principal critério da potencialidade da resistência em uma educação crítica. [...] as atitudes de resistência não devem apenas provocar um pensamento crítico, mas fortalecer a luta política” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 175). Para tal efeito, existem três condições consideradas centrais para alcançar tal efeito: esfera pública, onde a escola e o currículo constituem locais de expressão democrática e reflexão acerca das questões sociais; intelectual transformador, onde professores e professoras não adotam uma postura passiva, mas sendo agentes da transformação; e voz, que consiste na construção de um espaço democrático onde os estudantes são ouvidos e suas ideias consideradas.

O pensamento de Giroux (1986) apresenta estreitos laços com as concepções de Paulo Freire (1994). Contudo, Freire não se deteve em uma reflexão sobre uma elaboração curricular, mas ao que ele chamou de “educação bancária”, ou seja, uma estrutura curricular baseada na transmissão de conhecimentos na qual a rigidez do ato pedagógico imobiliza os sujeitos, não contribuindo com a reflexão da sua condição e conseqüentemente a assunção de sua condição como timoneiro de sua vida.

Tendo em conta o que foi apresentado até o momento, a Teoria Crítica do currículo adquiriria um corpo teórico mais consistente e até certo ponto multifacetado. Contudo, as análises críticas não estavam esgotadas. E foi a partir da Inglaterra que, apoiado na sociologia, que Michael Young (2000) inaugura o que ficaria conhecida como a Nova Sociologia da Educação, uma espécie de reação à sociologia até então praticada no campo escolar, a qual não questionava a participação do currículo na manutenção/promoção das desigualdades.

A Nova Sociologia da Educação mudaria o panorama até então estabelecido para a sociologia educacional, na medida em que questiona o conhecimento. Esse questionamento não se dá na perspectiva epistemológica, mas na validação social

do que é conhecimento. Considerando o conhecimento escolar e o currículo como invenções sociais, resultado das disputas sobre quais conhecimentos devem integrar o currículo, esta corrente procura estabelecer relações entre os princípios envolvidos na elaboração curricular e a distribuição dos recursos econômicos na sociedade.

A Nova Sociologia da Educação relaciona currículo e poder, pois quando se abrem novas possibilidades e perspectivas para a elaboração curricular também se reconfiguram ou se reestruturam novas relações de poder. Tendo em conta essa noção, podemos nos questionar o porquê de uma Base Nacional Comum Curricular. Que forças emergem neste momento histórico no Brasil para a implementação de uma base curricular? Quem reivindica uma base comum?

Uma Base Nacional Comum Curricular necessariamente implica em um conjunto de regras e diretrizes desenvolvidas por um grupo, seja de tecnocratas ou especialistas, que ao organizar um currículo cristalizam uma série de conhecimentos que julgam necessários. Em relação à organização curricular, Bernstein (2003) nos fornece algumas reflexões importantes de como as relações de classe, em função do poder desigualmente distribuído, são transferidos de um nível macro para o micro. Para tanto, lança mão do conceito de recontextualização.

Neste conceito, Bernstein (2003) preocupa-se com o que ele chama de dispositivo pedagógico. Este é o condutor da mensagem pedagógica, a maneira como a seleção e a distribuição daquilo que será ensinado e como o será, é realizada. Para o autor, a recontextualização não passa de um discurso pedagógico, pois esse se constitui no discurso instrucional e no discurso regulativo. O discurso instrucional é o conjunto de conhecimentos e conceitos técnicos de uma determinada área; já o discurso regulativo é formado por um arcabouço social que normatiza e organiza o discurso instrucional.

Pondera o autor que o discurso regulativo se sobressairá, pois é ideológico. Na medida em que o discurso instrucional se modifique, como o desenvolvimento de novos conceitos, por exemplo, caberá ao regulativo a releitura. Com efeito, a

recontextualização se efetiva ao recriar e ressignificar novos códigos, pois esses se constituem de um conjunto de regras implícitas, ou seja, a fala de uma classe. Portanto, é a estrutura do currículo que determina quais códigos serão apreendidos e “[...] quanto mais as universidades e instituições de pesquisa são autônomas em relação às agências governamentais, mais chances há de que os discursos sejam recontextualizados com menos efeitos ideológicos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 104). A partir desta textualização, nos questionamos: que reverberações as recontextualizações incidirão sobre a BNCC?

Até o momento textual, podemos observar que as discussões sobre o currículo estão centradas em uma reprodução classista, na qual o aspecto econômico se sobrepõe. No entanto, as relações e/ou intencionalidades que os currículos propõem não se esgotam, em nosso modo de ver, apenas no aspecto econômico, a cultura de um grupo social é elemento fundamental para a construção da noção de identidade. É nesse sentido que o aspecto cultural começa a tornar-se elemento fundamental nas discussões curriculares, pois as culturas e o currículo se constituem em um conjunto de sentidos criados socialmente que possibilitam aos sujeitos o seu reconhecimento enquanto um grupo social, e o currículo é um dos veículos nos quais esse repertório de significados compartilhados se dá.

Com este encaminhamento, começam a se estabelecer os currículos de vertente multiculturalista, os quais pretendem superar a questão da tolerância e do respeito, porque partem da premissa de que se há tolerância e respeito existe o outro e o nós, ou seja, se aceita que exista uma normalidade, uma homogeneidade, uma padronização dos conhecimentos (ou os conhecimentos válidos) em um processo que reforça as assimetrias e desigualdades.

No entanto, os currículos de inclinação multicultural não rompem radicalmente com aqueles denominados críticos, pois assumem que os currículos são instrumentos de produção e reprodução de uma determinada parcela da sociedade. Podemos destacar como currículos multiculturais, aqueles em que uma minoria e seus repertórios de significados ganham destaque como os que abordam as relações de gênero, a pedagogia feminista e os de cunho étnico e racial.

Observamos até aqui que os currículos e as suas influências estão carregados de axiomas. As verdades e certezas evidenciam-se no constante combate e questionamento a uma estrutura existente que molda, condiciona e reproduz a sociedade e seus sujeitos. Nessa perspectiva, os currículos estão entremeados de razão e racionalidade na medida em que

[...] é linear, sequencial e estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. (SILVA, 2017, p. 115).

Dito isso, o currículo produto desse modelo, numa visão crítica, em nossa leitura, deveria promover a emancipação e a libertação dos sujeitos, em uma realidade na qual havia uma estrutura a ser combatida e, por conseguinte, as certezas e as verdades inquestionáveis acerca da condição na qual aqueles estariam encarcerados. Pelas linhas anteriores fica evidenciada a existência de uma estrutura que condiciona todo o tecido social, em uma estreita aproximação com o estruturalismo.

Contudo, o multiculturalismo na teoria curricular parece não poder ser encarado de modo nenhum como estritamente estruturalista. Conforme aponta Lopes e Macedo (2011) os estudos culturais passaram por uma transformação, um deslocamento da centralidade de sua ênfase. A passagem, por assim dizer, do estruturalismo para o pós-estruturalismo ocorre quando a linguagem assume preponderância na análise da produção de sentido dos grupos, pois os ditos pós-estruturalistas consideram que o significante é móvel, assumindo sentido dentro de um discurso histórica e socialmente construído.

A cultura é significação social e é um campo no qual os grupos sociais tentam sobrepor aos outros grupos a sua produção de significados. Essas disputas ocorrem nas mais variadas esferas sociais, da arte à ciência, da religião ao que fazemos com nossos corpos, e o currículo não estaria fora desse embate. Considerado o conjunto de conhecimentos que a sociedade julga necessários aos estudantes, Silva (2017) aponta que o currículo se constitui como um artefato cultural, na medida em que é

uma invenção social instituída e que o seu conteúdo é fruto de uma construção social. Diante disso, o multiculturalismo na concepção curricular é o resultado das lutas de minorias por visibilidade, reconhecimento de suas práticas e de que a sua produção de sentidos, também, é um conhecimento válido. Em sendo o currículo uma estrutura fechada, nem todos os saberes possuem espaço. As grades curriculares possuem uma dupla função: a de garantir a proteção dos saberes legitimados e a de impedir a entrada de daqueles conhecimentos considerados menores, não consagrados (ARROYO, 2011).

As ideias multiculturalistas de vertente pós-estruturalistas inauguram o que se pode considerar como concepções pós-modernas de currículo, pois buscam romper com as pretensões totalizantes da modernidade, nas quais as verdades eram inquestionáveis, trazendo para o discurso e a sua construção, a centralidade do debate na qual se discute a razão e a racionalidade como fundamentais para o progresso e o efetivo questionamento desse último.

Seguindo nesse trajeto, as teorias pós-coloniais também visam em romper com as grandes narrativas da modernidade. Um currículo pós-colonial questiona a centralidade do sujeito europeu em detrimento dos povos originais sejam eles africanos, sul-americanos, asiáticos ou aborígenes. As práticas pedagógicas de um currículo nesse sentido

“[...] abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial⁴” (WALSH, 2013 p. 28).

⁴ [...] abrem radicalmente “outros” caminhos e condições de pensamento, ressurgimento e insurreição, revolta e construção, práticas entendidas pedagogicamente —práticas como pedagogias— que, ao mesmo tempo, questionam e desafiam a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desvencilhando-se dela. Pedagogias que estimulam o pensamento a partir e com genealogias, racionalidades, saberes, práticas e diferentes sistemas

Pensamos que essa perspectiva teórica é sensível ao ensinar e aprender Geografia. Na medida em que sua constituição como disciplina escolar é herdeira de uma lógica ocidental de progresso, baseada no racionalismo e no economicismo, encarcera os conhecimentos não-ocidentais noutras searas, concedendo-lhes alguns poucos espaços no currículo, como o Dia do Índio e o Dia da Consciência Negra, não com o sentido original de reflexão, mas de modo até anedótico e caricato.

O que conhecemos como Geografia Tradicional, abordada em outro capítulo, está fundamentada na descrição e classificação. Esse modo de proceder foi recorrente durante os períodos de colonização da África e das Américas. Os naturalistas e os expedicionários europeus viajavam pelos continentes descrevendo e catalogando os recursos naturais e o modo de vida das populações. Uma das mais tradicionais fundações para esse fim é a *The Royal Geographical Society*, fundada em 1830 no Reino Unido e possuía como objetivo financiar expedições para o interior do continente africano. Sem coincidências, ela é contemporânea à partilha da África entre as potências coloniais europeias no século XIX. No mesmo período, viajantes europeus percorriam as recém independentes ex-colônias americanas, como podemos observar nos escritos a seguir extraídos da obra *Viagem ao Rio Grande do Sul* do naturalista francês Augusto de Saint-Hilarie entre 1820 e 1821:

Do pouco que disse a respeito da posição de Porto Alegre se depreende quão agradável ela é. Já não estamos na zona tórrida com sítios majestosos e desertos monótonos. Aqui lembramos o sul da Europa e tudo quanto ele tem de mais encantador. Surpreendeu-me o movimento desta cidade, bem como o grande número de edifícios de dois andares e a grande quantidade de bancos aqui existentes. (SAINT-HILAIRE, 1939, p. 50).

Diante do exposto, pensamos que o pensamento geográfico ainda possui profundas relações com os conhecimentos produzidos nesse período. Ainda, a cartografia europeia influenciou significativamente na ciência geográfica, visto que

civilizacionais e de viver. Pedagogias que fomentem possibilidades de ser, estar, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer de outro modo, pedagogias dirigidas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial. (tradução nossa)

a projeção de Mercator, do século XVI, que coloca a Europa em destaque do planisfério, é um exemplo já consagrado de eurocentrismo.

Pensamos, nesse momento, que a teoria curricular pós-colonial pode ser um movimento interessante no pensamento geográfico. Ela parte em oposição à construção do “outro” por uma visão eurocêntrica, fundamentada na representação. A teoria pós-colonial propõe uma leitura na qual existe uma hibridização, um movimento recursivo de intercâmbio cultural. No entanto, como as relações são desiguais a cultura hegemônica se sobressai, não sem carregar as marcas de resistência.

Dito isso, podemos observar que o aspecto cultural assume relevância nas concepções curriculares pós-modernas, pois ele é concebido como uma prática discursiva, na qual as relações de poder estão presentes. A atribuição de sentidos e significações engendra a constituição curricular. Um relevante exemplo de proposta curricular que desnaturaliza os saberes hegemônicos e propõe uma posição discursiva que valoriza outros saberes está no trabalho de Corazza (2002, p.140) o qual visa outra pedagogia e escolarização na produção de significados e “distintas relações de poder-saber”.

Neste sentido de aspirações curriculares que contemplam diferentes esferas da vida dos sujeitos na escola, podemos destacar os trabalhos de Doll Jr. (1997) e Alves (2002) que, de modos distintos, preconizam um currículo com maior flexibilidade e circularidade. Em *Currículo: uma perspectiva pós-moderna* (1997) Doll Jr. propõe uma concepção curricular distinta da racionalidade tyleriana, nela uma rede de significados dialoga, com diferentes focos, promovendo a construção curricular no processo e não linearmente. Para tanto, o autor indica alguns princípios que direcionam o planejamento curricular. O currículo deve ter/ser: i) diferentes construções de sentidos pelo diálogo e hipóteses levantadas; ii) refletir no e o processo, em um movimento de recursividade; iii) relacional, na medida em que os elementos curriculares devem estabelecer conexões entre si e com o mundo; e iv) rigorosidade, pois os pressupostos devem possuir coerência com aquilo à que se destinam.

Torcer a lógica posta e observar de outro local é o que propõe Alves (2002) com os estudos no/dos/com os cotidianos. Ao subverter a compreensão moderna de estudar os contextos, exclusivamente, a partir a ciência, a autora o faz a partir da prática social. Seu principal argumento reside em que os conhecimentos são tecidos em redes na inter-relação complexa entre os distintos contextos. Os eventos que permeiam o cotidiano da escola não se restringem a ela, a ultrapassam. Nesse contexto, considera que vivemos *dentrofora* do espaço escolar, em um movimento recursivo. Os acontecimentos se misturam, tornando qualquer currículo previamente estruturado incapaz de contemplar o que a prática cotidiana oferece, desenvolvendo inúmeros espaços e tempos (espaçotempo, nas palavras da autora) formativos com a mesma multiplicidade de redes de subjetividades que essas relações podem estabelecer.

Pensamos que as teorias curriculares expostas, são importantes exemplos de concepções pós-modernas de currículo. Nelas, observamos que o conhecimento e a estruturação curricular moderna são colocados em suspeição. Também, aceitam que os espaços de saber não estão restritos à escola, e o que se considera como conhecimento é resultado de práticas discursivas, ou não, da cultura hegemônica. Assim, juntamente com a cultura, o conhecimento também compõe um dos elementos fundamentais das perspectivas curriculares pós-estruturalistas e, principalmente, pós-modernas. Contudo, o conhecimento será abordado e discutido na sequência deste trabalho.

Considerando as abordagens aqui expostas, pensamos neste momento que o currículo deve contemplar o ser humano em suas múltiplas dimensões. Ele deve contemplar que somos indivíduos, mas pertencentes à sociedade; que nossa existência se dá, também, como ser biológico; que os conhecimentos científicos e acadêmicos são importantes na formação do sujeito, assim como os conhecimentos advindos de outras fontes que não a academia. O currículo é poder. É a legitimação de determinados saberes, não só na esfera de seu conteúdo, mas de sua forma, sua estruturação. O currículo é possibilidade. É instrumento para a mudança de uma lógica social. O currículo é dialógico, pois se explicita também oculta. É

diacronia e sincronia de uma sociedade. O currículo é incompletude, é uma obra inacabável, multifacetada e multidimensional.

2.2 O Conhecimento

Partimos da dúvida: saber e conhecimento são antagônicos ou complementares? A filosofia se debruça sobre esse tema há um punhado de séculos e não seríamos nós, de modo algum, a ter a pretensão de responder tal questionamento. Contudo, vamos expor e refletir sobre os conhecimentos e os saberes nas perspectivas hodiernas de currículo.

Iniciemos tratando do conhecimento mais valorizado no espaço escolar: o acadêmico. Na sociedade ocidental moderna, o cientificismo dá o tom do que válido ou não. Quem nunca ouviu a expressão de que algo é *cientificamente comprovado*? Essa pequena frase de três palavras e vinte e seis letras nos diz muito sobre o pensamento ocidental. Ela carrega o peso de séculos de razão e racionalidade. É com Descartes (2001), em o Discurso do Método, que é inaugurada a busca pela explicação cartesiana das coisas do mundo. Concebendo a matemática como a ciência mais racional, Descartes propõe que a razão é a chave para procurar as verdades. Nesse sentido, se constituem uma série de métodos e regras aos quais os saberes originados empiricamente são submetidos. Um saber torna-se conhecimento ao perpassar esse processo de validação, do contrário é saber popular ou mesmo senso comum.

Contemporaneamente, há maior flexibilização do que se considera como conhecimento. As concepções interculturais e decoloniais de ensino não consideram a ciência e o conhecimento, originados a partir de uma lógica ocidental, como únicos e singulares, outros saberes constituídos por sujeitos não-hegemônicos passam a ser valorizados em ambientes que outrora não eram, como apontam os trabalhos de Walsh (2013). Mas o senso comum ou extra-acadêmico considera o *cientificamente comprovado* como verdade. Dialógico não?

Pensamos ser com base nessa perspectiva de conhecimento que muitas teorias curriculares introduzem o que deve ser ensinado nas escolas. É a lógica das disciplinas acadêmicas. Com efeito, institui-se a ideia de cânone: um conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade selecionados para serem transmitidos a outras gerações. Seguindo em direção semelhante, a perspectiva instrumental do conhecimento advoga que a escola deve formar sujeitos com competências e habilidades a serem utilizadas nos contextos sociais e econômicos fora da escola. Essas concepções de conhecimento curricular estão alicerçadas em uma perspectiva moderna, na qual existe uma espécie de relação utilitarista com o conhecimento, onde podemos apreender os fenômenos em sua totalidade, assim conhecendo.

Contudo, nessa perspectiva racionalizante do conhecimento, diversos outros aspectos que consideramos, neste momento, fundamentais são relegados. Pensamos que a complexidade do ser humano e a sua capacidade cognitiva não pode ser reduzida a um ambiente laboratorialmente controlado.

O conhecimento e o ato cognoscente implicam em múltiplas abordagens e contextos que vão além da rigurosidade do método científico. Concordamos com Morin quando aponta que o conhecimento é multidimensional, pois é “[...] simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental psicológico, cultural, social” (2015a, p. 18). Ainda, em sendo múltiplo, o conhecimento não pode ser comportado em uma única noção, ele deve ser compreendido por uma competência, uma atividade cognitiva e um saber. Esses elementos atuam de maneira relacional, onde o cérebro (a máquina hipercomplexa) é o aparelho pelo qual os saberes produzidos por determinada cultura são elaborados e organizados.

Com efeito, dessa relação circular entre o biológico, o social e o individual produzem-se o que Morin (2015b) denomina como espírito, que nas palavras do autor:

O espírito é uma emergência própria do desenvolvimento cerebral do *homo sapiens*, mas somente nas condições culturais de aprendizagem e de comunicação ligadas à linguagem humana; condições que só puderam surgir graças ao desenvolvimento cerebral/intelectual do *homo sapiens* ao

longo dessa dialética multidimensional que foi a hominização. Assim, o espírito retroage sobre o conjunto das suas condições (cerebrais, sociais, culturais) de emergência desenvolvendo o que permite o seu desenvolvimento. (MORIN, 2015b, p. 89).

Diante do que foi exposto, pensamos que o conhecimento é indissociável da noção de espírito, pois este se dá nas condições inter-relacionais entre a cultura, a sociedade e o biológico. O cérebro elaborará na interface com as relações sociais e culturais na qual está imerso, produzindo espírito. Este por sua vez irá retroagir com o exterior alimentando as relações sociais e, conseqüentemente, a cultura. O conhecimento, para o autor, está sujeito ao erro e a ilusão por se tratar de uma tradução, uma reconstrução, uma organização de informações contextualizadas. Estas informações são parcelas dispersas do saber que servem de elementos que o conhecimento deve integrar e dominar.

Entendemos, neste momento, que o conhecimento se dá no processo, é inerente ao espírito, do mesmo modo que o saber. A máquina hipercomplexa deve promover a transformação da informação em conhecimento, e o conhecimento em sapiência. Contudo, essa mudança não ocorrerá de modo orgânico senão através da educação e da reforma do pensamento.

Tendo em vista essa concepção de conhecimento e saber, pensamos que esses não se constituem de meros reflexos da realidade, são construções retroalimentadas pelos sujeitos na mediação com o exterior e, como aponta Morin (2000), sujeitas ao erro. Diversas teorias curriculares, sobretudo as tradicionais e críticas, consideram o conhecimento como algo externo, dado, que é possível de ser apreendido pelos sujeitos, portanto não aceitam o erro no seu processo, ele é visto como fracasso. Desta forma, consideramos que o conhecimento deve dialogar com o currículo no sentido de aceitar que “[...] é preciso recolocar continuamente em questão as certezas, os hábitos instituídos, as crenças e os valores sob os quais nossa existência e nosso saber, nosso modo de ser e de agir se sustentam” (VALLE, 2008, p. 497). Os currículos que não questionam não aceitam o erro.

Os currículos parece ser as ferramentas do pensar, ou melhor, do fazer-saber pensar. Observamos que ao longo da jornada curricular as suas finalidades

são móveis, bem como as condições sociais e culturais. No entanto, alguma teoria propõe em pensar o ser humano? Pensamos que de todas as teorias expostas por nós, a que possui maior aproximação em pensar o ser humano são os estudos nos/dos/com os cotidianos. Mas o que seria pensar o Ser Humano no currículo? Julgamos que a proposta de Morin (2000,2003a, 2003b, 2015b) pode ser um caminho.

O autor citado aponta que o ensino no século XXI deve promover o que ele chama de a condição humana. Nesta perspectiva, o Ser Humano deve ser concebido como um ser múltiplo, constituído e constituindo a sociedade e o espaço em que habita. Por isso, desenvolver a noção de que somos parte – nem acima, nem abaixo, apenas parte - de um sistema maior, e que interferimos na mesma medida em que somos afetados pelas mudanças ocorridas neste ambiente do qual participamos. E isto se dá em diferentes escalas, desde a escala universal até o íntimo do sujeito, seus sentimentos.

Julgamos que o ensino na contemporaneidade não pode privilegiar aspectos e ou pretensos conhecimentos que não sejam competentes em, tentar, explicar o mundo. A superação da racionalidade fragmentadora da modernidade pode vir com a reforma do pensamento, e acreditamos que a Complexidade pode ser um caminho. As necessidades do ensino atualmente não são mais as mesmas de outrora. No século XXI, surgiram problemas e indagações que no passado não havia. As mudanças climáticas são uma realidade. Pensá-las e fazer os sujeitos refletirem sobre tal questão, pensamos ser uma emergência, e não acreditamos que o currículo posto tenha a competência para enfrentar o problema com a devida dimensão.

Refletir sobre a globalização econômica e cultural que cada vez mais estreita as relações entre as diferentes culturas; as migrações que, embora caminhem com a história da humanidade, atualmente são intensas; a inteligência artificial e os novos robôs que prometem suprimir postos de trabalhos em todo o mundo e inúmeras questões que emergem a cada momento, não podem ser compreendidas sob uma rígida estrutura de pensamento e, conseqüentemente,

curricular. Enfim, existem questões urgentes para o século XXI que os currículos atuais aparentemente não estão conseguindo contemplar com a dinamicidade que o contexto exige. Aqui surge outra dúvida: se os currículos são ferramentas do saber-fazer pensar, eles promoveriam o espírito para as emergências do século XXI?

Consideramos que pensar o Ser Humano e a sua condição no mundo possa, de alguma forma, proporcionar uma visão diferenciada da realidade e superar o paradigma simplificador do conhecimento. Para nós, neste momento, o conhecimento deve pensar o Ser Humano como um ser multidimensional, capaz de questionar com autonomia e sujeito ao erro, aceitando as incertezas. Ainda, compreendemos que o conhecimento geográfico pode contribuir para a constituição de uma cidadania em sintonia com as emergências planetárias, e que tais conhecimentos podem advir, pelo menos em parte, de uma releitura curricular.

No próximo subcapítulo discutiremos acerca do Espaço Geográfico. Após, apresentaremos um breve histórico do Ensino de Geografia com algumas considerações. Na sequência nos debruçamos sobre a BNCC, e finalizamos apresentando e discutindo a era planetária.

2.3 O Espaço Geográfico

A presente seção de nossa pesquisa tem como tema central discutir o Espaço Geográfico e as suas potencialidades de estudo, bem como as nossas observações. Somando-se a isso, refletiremos sobre a espacialidade e as possibilidades que podem, ou não, ser geradas a partir dela.

Há mais de um século, a Geografia construiu um corpus teórico que a tornou a ciência tal como é atualmente. Ainda que no decorrer destes anos, muitas teorias tenham sido incorporadas, outras de alguma forma superadas ou passando por releituras, e até mesmo perdendo a sua validade científica. Muitas escolas e correntes de pensamento surgiram e desapareceram nos e dos bancos acadêmicos

e debates epistemológicos. No entanto, mesmo considerada uma ciência consolidada, a Geografia ainda convive com dilemas, como a suposta separação entre Geografia Física e Geografia Humana, que mesmo com todos os debates acerca deste tema e um discurso construído sobre a não distinção, ainda é presente e perceptível nas universidades e nas escolas básicas. Essa noção de dualidade do conhecimento geográfico, em nossa visão, vai à contramão do que pensamos sobre Espaço Geográfico, pois não considera a multiplicidade de elementos e as relações por eles estabelecidas.

Pensamos que grande parte desse pressuposto ainda se encontra entre nós. Esta fragmentação torna-se evidente e reforçada pelos livros didáticos – os quais têm pautado o ensino de Geografia no Brasil nas últimas décadas – que estão nas mochilas dos estudantes brasileiros. E a Base Nacional Comum Curricular? Reforça ou supera tal distinção?

Essa insistente e, em nossa visão, errônea separação produz sujeitos que não conseguem compreender o que é efetivamente a Geografia e para o que ela serve ou a quem serve. Se perguntássemos a qualquer pessoa que não seja professor ou pesquisador em Geografia qual é o seu objeto, ou melhor, o que a Geografia estuda – em nossa atuação como docente a pergunta “O que a Geografia estuda?” é realizada sempre que se inicia o ano letivo, independentemente da série ou ano – pensamos que teríamos respostas do tipo: a Geografia estuda os países; a Geografia estuda o relevo, os rios; a Geografia estuda os mapas, etc; as respostas seriam as mais variadas, permeadas de senso comum e generalidades.

No entanto, dificilmente alguém responderia espaço ou Espaço Geográfico. Pensamos que não há clareza para os sujeitos estudantes e o público em geral sobre qual é o objeto de estudo da Geografia. Ainda, para muitos professores que atuam na área, não há clareza epistemológica. Portanto, está feita a confusão!

Definir o objeto de estudo da Geografia foi um processo longo e que envolveu muitos pensadores e pesquisadores, e resultou provisoriamente num certo amadurecimento do pensamento geográfico. Consideramos, neste momento, a

definição de Santos (2006) a mais adequada para compreendermos o que é Espaço Geográfico. O referido autor define que o Espaço Geográfico se constitui a partir da relação indissociável entre os objetos que estão dispostos sobre a superfície da Terra, e as ações que transformam/constroem esses, e o que os seres humanos fazem dele. Os objetos que o constituem são

[...] tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esse extenso, essa objetividade, isso que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida, em ambos os casos uma exterioridade (SANTOS, 2006, p. 46).

Os objetos se constituem como um sistema e não um simples conjunto, pois na medida em que os grupos humanos atribuem diferentes significados ao mesmo objeto, em tempos distintos, pode ocorrer, e corriqueiramente o temos, a importância simbólica e utilitarista dos objetos varia de uma cultura para outra. O valor atribuído pelos seres humanos aos objetos é a ação, pois esta é uma atividade estritamente humana

A ação é o próprio do homem. Só o homem tem ação, porque só ele tem objetivo, finalidade. A natureza não tem ação porque ela é cega, não tem futuro. As ações humanas não se restringem aos indivíduos, incluindo, também, as empresas, as instituições. [...]As ações resultam de necessidades, naturais ou criadas. Essas necessidades: materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas, é que conduzem os homens a agir e levam a funções. Essas funções, de uma forma ou de outra, vão desembocar nos objetos. Realizadas através de formas sociais, elas próprias conduzem à criação e ao uso de objetos, formas geográficas. (SANTOS, 2006, p. 53).

Ainda segundo Santos (2006), o espaço resulta de valores e significados atribuídos pelas sociedades aos objetos

Esses objetos e essas ações são reunidos numa lógica que é, ao mesmo tempo, a lógica da história passada (sua datação, sua realidade material, sua causação original) e a lógica da atualidade (seu funcionamento e sua significação presentes). Trata-se de reconhecer o valor social dos objetos, mediante um enfoque geográfico. A significação geográfica e o valor geográfico dos objetos vem do papel que, pelo fato de estarem em contiguidade, formando uma extensão contínua, e sistemicamente interligados, eles desempenham no processo social. (SANTOS, 2006, p. 49)

O espaço é criado e recriado pelo sujeito, através das modificações que impõe ao meio, da apropriação e a transformação da natureza. A intencionalidade humana sobre os objetos produz espaço, mas também, os objetos condicionam estas ações. É da interação entre objetos e ações que a produção do espaço acontece. Então, podemos compreender o Espaço Geográfico como autoprodução? Sendo o espaço autoproduzido, pensamos que desse movimento criam-se os arranjos e as singularidades espaciais.

Para nós o Princípio da Recursão Organizacional proposto por Morin (2005) aproxima-se da concepção de espaço de Santos (2006), na medida em que o sujeito é produto e produtor. Produzimos espaço e este nos produz tanto no sentido positivo quanto negativo. Podemos exaltar nossa terra, assim como negá-la. Somos seres “georreferenciados”, sempre seremos de algum lugar. O Espaço Geográfico é o palco das sociedades humanas. É o que nos dá abrigo e recursos para a existência e reprodução social. O espaço nos limita, mas também nos abre possibilidades. O espaço nos acolhe, mas também nos castiga. O espaço pode nos pertencer, mas também nos ser estranho. As relações que mantemos com o espaço, sejam individuais ou coletivas, se distinguem a partir das experiências vivenciadas. Se pensarmos que o Espaço Geográfico é autoproduzido, ele possui “personalidade”? Teriam os espaços uma espécie de persona?

Considerando essas singularidades espaciais, de que modo elas se dão? Como se estabelece e o que está envolvido para que tenhamos a coexistência de locais tão distintos e semelhantes? Pensamos que a materialidade dos objetos e as ações podem ser entendidas, mesmo que provisoriamente, por meio dos conceitos geográficos. Estes nos servem de tradutor para a leitura do espaço. Cada um à sua maneira, e com linguagem própria, nos possibilita compreender aquela fração do Espaço Geográfico. Alguns “tradutores” dialogam com mais proximidade que outros. No entanto, nessa aparente Torre de Babel que é o espaço, a Geografia é quem pode unificar as vozes.

A percepção da materialidade de objetos e ações combinadas, que proporcionam aspectos singulares aos locais, pode ser entendida como espacialidade. Segundo Corrêa (2018) a espacialidade revela-se quando as transformações provocadas pelas sociedades acentuam a diferenciação espacial já promovida pela natureza, ou seja, são as ações que por meio do trabalho e das técnicas, modifica o espaço imprimindo singularidades àquele. Na esteira do pensamento de Corrêa (2018), a espacialidade se constitui a partir da tríade: localização, escala e arranjos espaciais. Contudo, o autor assinala a possibilidade de inclusão de outros temas.

A localização é cara à espacialidade na medida em que nos aponta a inscrição dos objetos e ações no espaço. Pensamos que este fato é primordial para a Geografia. É a partir da localização que podemos erigir questionamentos dos motivos pelos quais determinados fenômenos ou estruturas estão onde estão. Seria um ponto de partida para um estudo ou análise geográfica? A escala nos diz sobre a dimensão do fenômeno ou processo. Essa se situa tanto no aspecto cartográfico e espacial, como no simbólico.

Diante do exposto, a localização e a escala são fundamentais para a compreensão das espacialidades, assim como a Paisagem (BARROS; CASTROGIOVANNI; TEIXEIRA, 2019). Contudo, os arranjos espaciais, pensamos, são a máxima expressão da funcionalidade espacial, que dialogando com a localização e as escalas podem nos conduzir à leitura do Espaço Geográfico: a espacialidade.

O Espaço Geográfico é constituído de um emaranhado de objetos, intencionalidades e ações que perpassam por diversas temporalidades. É neste cenário caótico que as sociedades, dialogando com o espaço natural, produzem - na mesma medida em que são produzidos - o Espaço Geográfico com as suas diferentes escalas de análise, como o Lugar, a Paisagem ou o Território por exemplo. Estas escalas de análise são ferramentas teóricas para a leitura e a compreensão dos fenômenos e relações sociais que se inscrevem no espaço.

Cada sociedade, ao seu tempo, compartilha entre aqueles imersos em sua cultura, ações direcionadas pela lógica predominante naquele tempo e/ou espaço. A cultura de uma sociedade é alimentada pelas práticas dos indivíduos, ou seja, pelas ações que os sujeitos realizam, conscientemente ou não. As ações, então, estão presentes na névoa que é uma cultura, fluida, que em alguns momentos se adensa dificultando visualizar e compreender o que ali se encontra; e noutros momentos se dissipa, evidenciando aquilo que está a ocultar.

É por meio das práticas e ações mediadas por uma cultura que as sociedades materializam no espaço suas lógicas e seus valores. A produção de objetos no espaço tende a seguir as ideias dominantes, produzindo determinados padrões morfológicos e também temporais, que podem, ou não, resistir ao tempo e a cultura hegemônica. Como pontua Santos “[...] a ação codificada é presidida por uma razão formalizada, ação não isolada e que arrasta, ação que se dá em sistema, e tem um papel fundamental na organização da vida coletiva e na condução da vida individual” (2006, p.148). Concordando com as palavras de Santos (2006), Teixeira, Castrogiovanni, Kunz e Barros destacam que “O Espaço Geográfico, na sua complexidade, é social. Ele é a materialização da organização ou da desorganização das sociedades ao longo dos eventos que sinalizam a história” (2023, p.34). Contudo, podem coexistir no seio de uma cultura hegemônica, outras (sub) culturas de menor impacto, mas que também possuem suas práticas e ações que eventualmente se materializam no espaço.

Diante do exposto, pensamos que os arranjos espaciais são a expressão espacial de uma cultura. As ações, condicionadas pela lógica hegemônica, materializa no espaço por meio de objetos as intencionalidades de determinado grupo social. No entanto, a temporalidade é fator crucial na análise e compreensão dos arranjos espaciais.

A disposição dos objetos no espaço está inexoravelmente atrelada à cultura dominante de determinada época. Esta cultura possui um marcador temporal, que já pode ter tido sua alvorada e crepúsculo ou ainda se faz presente de maneira

direta ou indireta na sociedade do presente, como através de festejos, ritos religiosos ou monumentos. Os objetos construídos noutros tempos como os monumentos, por exemplo, são marcas de um passado que resistiram à ação do tempo. Se outrora possuíam uma função específica, como as pirâmides egípcias, hoje não mais se prestam àquilo. São as rugosidades.

As rugosidades que no passado possuíam uma função específica no arranjo espacial de determinada sociedade, podem ou não ter sua função modificada em razão da substituição ou da emergência de uma nova cultura. Tomemos como exemplo as pirâmides egípcias. No passado, sua função estava atrelada a uma ordem social na qual o faraó era um representante divino, e a sua sepultura serviria para demonstrar seu poderio e prepará-lo para a vida eterna. No Egito antigo, as pirâmides possuíam uma função no arranjo espacial daquela sociedade. Era um marcador geográfico da grandiosidade do governante e um elo com o supracosmético. No arranjo espacial do Egito contemporâneo aquelas estruturas não possuem a mesma função do passado, hoje são pontos turísticos visitados por pessoas de todo o mundo. Então o que mudou?

Consideramos que a mudança está na espacialidade. Segundo Santos: “[...] a espacialidade seria um momento das relações sociais geografizadas, o momento da incidência da sociedade sobre um determinado arranjo espacial” (1988, p.26). A mudança no exemplo exposto está na função que o objeto exerce em diferentes temporalidades, ou seja, as alterações das práticas e ações que uma cultura imputa ao objeto no arranjo espacial atual. A espacialidade é mutável. Seria a espacialidade uma inflexão no arranjo espacial?

Reconhecendo a espacialidade como possibilidade de leitura do Espaço Geográfico, pensamos que para o Ensino de Geografia esse possa ser um caminho frutífero. Pensamos, neste momento, que a espacialidade se aproxima da situação geográfica, na medida em que expressam relações, sendo a primeira alinhada com a leitura do espaço e a segunda com o raciocínio geográfico aproximando-se do ensino e aprendizagem. Produzem-se textos, discursos, cursos, metodologias e

afins para se ensinar e aprender Geografia. Todas as reflexões e produções sobre o tema possuem a sua pertinência. No entanto, pensamos que o Ensino de Geografia não atribui o devido valor às espacialidades como instrumento ou instância para o processo pedagógico. Caro leitor, não tome as linhas anteriores como uma crítica ao que vem sendo produzido e, tampouco um espírito quixotesco de ressignificação do Ensino de Geografia. O que pensamos aqui é uma atenção maior ao tema espacialidade quando tratamos de currículo e Ensino de Geografia. Poderíamos produzir um currículo de Geografia que parta da espacialidade para o estudo do Espaço Geográfico? Ainda, a BNCC abre espaço às espacialidades como instrumento teórico-conceitual para o ensinar e aprender Geografia?

Neste momento, consideramos que o Paradigma da Complexidade e a noção de espacialidade podem oportunizar reflexões relevantes para o Ensino de Geografia. Como a espacialidade, pelo seu caráter multidimensional, pode ser lida pelas lentes da complexidade? Pensamos, nesse momento, que a espacialidade - ou poderíamos dizer espacialidades? – assume uma conotação dialógica, pois as relações que as sociedades estabelecem com o espaço e seus arranjos, a despeito de lógicas hegemônicas, diferem em termos de escala, de usos e caracteres simbólicos atribuídos.

2.4 O Ensino de Geografia

Enquanto escrevemos estas linhas, a Geografia como disciplina escolar é obrigatória e parte integrante do currículo do Ensino Fundamental no país, já no Ensino Médio as discussões estão em curso e as perspectivas são um pouco nebulosas. A BNCC do Ensino Fundamental considera a Geografia como componente curricular das ciências humanas, mas para alçar a situação na qual se encontra no momento desta escrita um caminho teve de ser percorrido.

O percurso do Ensino de Geografia no Brasil não se estabeleceu de maneira endógena ou espontânea, é fruto de movimentos originados nas transformações políticas e sociais do mundo, especificamente da Europa. A instituição da Geografia como disciplina escolar foi importada daquele continente e estabelecida nestas

terras seguindo muitos dos preceitos que tornaram a Geografia uma disciplina da educação básica. A nossa (a do Estado brasileiro) inspiração⁵ foi baseada na escola alemã e francesa.

No século XIX a Alemanha experimentava uma unificação muito tardia em relação aos seus vizinhos europeus. Diante dessa realidade, era urgente erigir entre os habitantes dos antigos ducados e principados germânicos a noção de um só povo e de um Estado alemão (ARAUJO, 2012). Frente a essa realidade, o sistema escolar constituía-se de importante instrumento para efetivar esse projeto nacional, sendo a Geografia ao lado da literatura, da história e das linguagens umas das balizas desse processo. Os principais nomes desse período são conhecidos entre os geógrafos: Van Humboldt e Ritter. A Geografia praticada nesse período tinha forte influência das ciências naturais, com isso adquire um caráter descritivo à semelhança do que faziam os naturalistas daquela época. Observando o sucesso e a eficácia do projeto alemão, a França reformula o seu sistema de ensino inserindo a Geografia como elemento para a coesão social, como aponta Capel (1977, s.p.)

En el desarrollo del sentimiento de nacionalidad, de la idea de patria, el conocimiento de la historia y de la "geografía" del propio país eran sin duda, elementos indispensables. "Sólo se ama lo que se conoce", sería una idea compartida por políticos y pedagogos. Ello explica suficientemente el que ambas ciencias entraran en los programas de enseñanzas básicas con el apoyo decidido del poder, ya que su presencia correspondía a sus propios intereses políticos.⁶

Diante do exposto, a Geografia no âmbito escolar se aproxima do que Althusser (1970) denomina como um dos aparelhos ideológicos de Estado? Pesamos que na conjuntura exposta por Capel (1977) a escola e, por conseguinte,

⁵ Não pensamos que este seja o termo mais adequado. Em nosso país, periférico na vanguarda científica mundial desde sempre, as inovações e revoluções no campo do pensamento científico são oriundas de países mais desenvolvidos, tradicionalmente da Europa Ocidental e dos Estados Unidos. Ainda que tenhamos aumentado o número de publicações, o fator de impacto não acompanhou na mesma medida (BARATA, 2015).

⁶ No desenvolvimento do sentimento de nacionalidade, da ideia de pátria, o conhecimento da história e da "geografia" do próprio país foram, sem dúvida, elementos essenciais. "Só se ama o que se conhece", seria uma ideia compartilhada por políticos e educadores. Isso explica suficientemente por que ambas as ciências entraram nos programas de educação básica com o apoio decidido do poder, já que sua presença correspondia a seus próprios interesses políticos (tradução nossa).

o ensino da Geografia se colocou à disposição do Estado para efetivar a ideologia dominante. Com efeito, observa-se que o currículo encaminha a prescrição governamental com a seleção dos conhecimentos considerados válidos, aproximando-se da noção de produção social do currículo apontado por Appel (2006) e discutida por nós anteriormente.

Nesse cenário é que se implanta o ensino da Geografia no Brasil. A necessidade da criação de uma unidade nacional no século XIX, institui a Geografia como disciplina no Colégio Dom Pedro II, como aponta Oliveira (2007, p.85)

O ensino da Geografia escolar no Brasil teve início no ano de 1837, quando esta passou a ser lecionada, junto com a História, no Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Sua função era, basicamente, servir de suporte para a construção, junto aos alunos, da ideia de identidade nacional, reforçando a questão do nacionalismo patriótico[...]

No entanto, a iniciativa do ensino da Geografia em cursos secundários durante muitos anos ficou restrita ao Colégio Dom Pedro II. A Geografia ensinada naquela época era fortemente baseada na memorização e descrição. Até meados dos anos 1930, quando foram criados os primeiros cursos universitários de Geografia no Brasil, ela era ministrada por entusiastas e curiosos oriundos de outras áreas do conhecimento.

Com a fundação dos cursos de nível superior no Brasil durante os anos 1930, foi possível formar a mão de obra necessária para atender as escolas de nível secundário e também a criação de novos cursos de Geografia pelo país. Neste cenário, a Geografia expande-se pelo país e se consolida como uma disciplina obrigatória em diversos estados brasileiros. É durante essa década que associações e institutos associados à Geografia são criados, como a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) em 1935 e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1939. Assim, observamos durante os anos 1930 uma difusão da Geografia, seja como conhecimento geográfico, por meio dos institutos; científico, a criação de cursos universitários; e escolar, com a formação de professores.

Contudo, esse cenário de expansão não perduraria. Com o golpe militar de 1964, a Geografia retoma o caráter de amálgama nacional. O governo dos militares com o desejo de reconstruir um nacionalismo brasileiro subverte a Geografia, que já começava a incorporar um caráter social, em um instrumento de propaganda das “maravilhas” do país e dos feitos do governo. No ano de 1971 a Geografia deixa de ser obrigatória, sendo substituída pelos Estudos Sociais, e retornando somente com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996.

Embora não seja nosso objetivo neste trabalho, mas pensamos que seja importante mencionar as correntes de pensamento da Geografia no Brasil. Durante o período anteriormente citado, a chamada Nova Geografia, que propunha a utilização de métodos e técnicas quantitativos para as pesquisas, foi muito bem apropriada pelos governantes daquele período. Contudo, nos próximos anos a ciência geográfica assumiria uma nova roupagem.

A Geografia no âmbito acadêmico passou por profundas transformações a partir dos anos 1980. Esta década é um marco no pensamento geográfico brasileiro. Do início do século XX até 1980, a Geografia “tradicional” preocupava-se em descrever as paisagens, os lugares, as comunidades, dividindo a ciência entre a dita Geografia Física e Humana, mas sem questionar os “Por Quês”. Não cabia o entendimento, tudo estava dado, posto, não havia a problematização dos fenômenos e das paisagens. Com isso, era uma disciplina enciclopédica, onde narrar era o áudio e descrever era o vídeo.

A presente conjuntura começa a se alterar a partir de um “movimento” denominado de Geografia Crítica, que propunha uma ruptura com o modelo vigente, atribuindo um maior significado social à disciplina escolar, “a proposta era de uma nova estrutura, cujo eixo era o espaço e as contradições sociais, orientando-se pela explicação das causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais” (CAVALCANTI, 2013, p. 5). Com isso, nas décadas seguintes observa-se uma lenta reconstrução nas abordagens didático-pedagógicas no sentido de uma Geografia mais reflexiva sobre as questões sociais.

Contudo, é possível encontrar professores que seguem a linha tradicional de se trabalhar a Geografia. Pensamos que, em parte, isso se deve ao modelo de organização curricular baseado nas ideias de Tyler (1974) que foi e é sedimentado na formação de professores e gestores escolares. Consideramos que não há mal nenhum nisso, equívoco talvez. Podemos não concordar, mas aceitar o conservadorismo e o contraditório faz parte da complexidade do mundo e de uma postura democrática. Mas, se autoproclamar um professor de “Geografia Crítica”, não é garantia de ruptura com o modelo antigo, é a prática que nos constitui e não o discurso. Kaercher (2014) pondera que a Geografia Crítica por vezes é apenas um discurso, “um pastel de vento”, mas que em sua essência não rompe com o modelo tradicional de ensino, apresentando-se superficial e vazia, teórica e metodologicamente. Afora as rotulações de Geografia Crítica, Teórica e Tradicional, devemos pensar: qual é o papel da Geografia na escola?

Inicialmente, pensamos que a Geografia deve promover a alfabetização espacial, que consiste na “[...] construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaboradas dinamicamente pelas sociedades” (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 11). Esta alfabetização visa à leitura do espaço, do mundo, “[...] quando falamos em alfabetizar nos referimos à interpretação de símbolos, que posteriormente permitirão a relação e aplicabilidade em outras dimensões” (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2012, p. 29). Portanto, a alfabetização espacial pode dotar os sujeitos de capacidade leitora do mundo, dando-lhes as condições necessárias para interpretar a realidade espacial em suas multidimensões. Compreendemos que para tanto, existem no mínimo quatro pressupostos que o Ensino de Geografia deve oportunizar a reflexão, são eles: (i) valorizar o lugar e o cotidiano, (ii) compreender as relações entre as diferentes escalas, (iii) a alfabetização cartográfica, e (iv) a condição humana.

Para nós, a valorização do lugar pelo aluno é um elemento que deve permear o Ensino de Geografia, pois aproximar a vida do sujeito com o que acontece na escola é uma maneira de valorizar o lugar onde vive, dando significação ao que vai

ser estudado. “[...] o espaço nos qual aquela comunidade escolar está inserida determina algumas práticas ali reproduzidas [...]” (TEIXEIRA; CASTROGIOVANNI, 2019, p.35).

A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola para ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses. (CASTROGIOVANNI, 2009, p.13).

Ainda sobre a importância do lugar e do cotidiano no ensino de Geografia, Cavalcanti (2010, p. 6) corrobora com o que compreendemos:

[...] o lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre realidade e os conteúdos escolares.

Portanto, estudar o lugar e trazer o cotidiano do aluno para a escola dá significação aos conteúdos estudados em Geografia. O aluno reconhecendo elementos do seu dia a dia poderá ter mais interesse nas propostas do professor, ao valorizar estes, a relação do aluno com seu espaço é ressignificada, podendo derivar em uma afetividade maior e consciência da situação na qual está inserido.

No atual estágio da globalização, praticamente não existem lugares na Terra que não tenham relação com o todo. Os reflexos de uma guerra no Oriente Médio repercutem no preço mundial do petróleo por exemplo. No entanto, as relações engendradas pela globalização não atingem todos os lugares da mesma maneira e ao mesmo tempo. A concepção de círculos concêntricos e a linearidade do mundo não traduz a realidade. Com efeito, para compreender como o mundo se configura hoje, é necessário que se pense de maneira multiescalar, do global ao local e entre estes o nacional e o regional, todos articulados.

A abordagem multiescalar tem como suporte o entendimento da necessária articulação dialética entre escalas locais e globais na construção de raciocínios espaciais complexos, como se requer hoje para o entendimento da realidade. O global, visto como conjunto articulado de processos, relações e estruturas do espaço tem um significado específico

e peculiar em cada lugar; mas esse lugar não pode ser apreendido completamente se não se fizer uma articulação de seu significado com a totalidade da qual faz parte. Busca-se entender os fenômenos na relação parte/todo, concebendo a totalidade dinâmica, no jogo de escalas. (CAVALCANTI, 2010, p.6)

As relações de multiescalas vão ao encontro do que propõe Morin (2000, 2003a, 2003b, 2005, 2015a, 2015b) com o Princípio Hologramático, onde o todo é mais que a soma das partes. O global é mais que a articulação entre os lugares.

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte (MORIN, 2000, p. 37).

Sendo assim, pensamos que o professor que pretenda trabalhar a Geografia com seus alunos tenha a clara noção destas relações espaciais. O espaço articulado e a retroatividade destas ações são fenômenos que não devem ser negligenciados, sob pena de tornar insuficiente a explicação e a leitura dos acontecimentos e fatos, seja no contexto global ou local.

Para a leitura dos fenômenos espacialmente distribuídos, a Geografia possui um texto que só pode ser lido por quem foi alfabetizado nela: o mapa. A alfabetização cartográfica consiste em desenvolver nos sujeitos a capacidade de estabelecer relações e aplicações. No entanto, para que o aluno seja leitor de mapas, primeiramente ele deve ser mapeador e dominar os problemas cartográficos. Segundo Castrogiovanni e Costella (2012) alfabetizar cartograficamente consiste em trabalhar mentalmente por meio de desafios, que desenvolvam as noções de legenda, convenções cartográficas, escala, lateralidade, orientação e visão vertical. Contudo, para que o aluno esteja preparado para ser um leitor de mapas, é necessário que tenha o domínio das relações espaciais: topológicas, projetivas e euclidianas.

Portanto, a capacidade de ler um mapa é uma habilidade necessária a ser desenvolvida na Geografia, pois:

[...] o mapa corresponde a uma organização espacial imaginária, ao mesmo tempo em que sintetiza uma realidade. O entendimento dessa organização requer um processo maduro de superação das análises mais individualizadas dos elementos, buscando o entendimento desses elementos num conjunto harmônico, capaz de processar algumas informações. (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2012, p. 47-48).

As informações e análises advindas da leitura dos mapas são, em sua essência, instrumentalizações para compreendermos provisoriamente a condição humana, ler um mapa para nós é escutar o que a legenda e a projeção nos contam. Esta condição a que nos referimos, compreende a noção denominada por Morin (2000) como unidualidade, o ser humano é um ser ao mesmo tempo biológico e cultural.

Como ser biológico, somos dependentes do meio físico para sobreviver. Necessitamos, como espécie, de condições climáticas favoráveis, oferta de alimentos e de água para sobreviver. O desenvolvimento técnico atual permite que o ser humano habite grande parte do ecúmeno, mas ainda existem locais onde a ocupação é extremamente difícil, como os grandes desertos e as altas cadeias de montanhas. Então, a preservação dos ambientes naturais é essencial para a sobrevivência da nossa espécie. É necessário desenvolver com os alunos a compreensão da finitude dos recursos naturais e a consequência das atividades humanas sobre o planeta.

Pensamos que um dos elementos que distingue os seres humanos dos outros animais é a capacidade do cérebro humano em produzir representações. A mente humana, produto do cérebro, desenvolveu uma infinidade de abstrações que tornaram possíveis o desenvolvimento da cultura, que por sua vez, retroage na mente produzindo mais cultura. No entanto, esse sistema se dá entre dois ou mais sujeitos, portanto, em sociedade.

Tais condições, a biológica e a cultural, são necessárias para a compreensão das relações entre a sociedade e a natureza. A apropriação do planeta pelos seres humanos e as modificações impostas à natureza pelo meio técnico-científico-informacional é dialógica. Se por um lado degrada e produz resíduos que são nefastos ao planeta e aos outros seres que aqui habitam, também as condições

técnicas que desenvolvemos nos oportunizam, ainda, reverter o quadro atual de degradação ambiental. Pensamos que esse paradoxo entre desenvolvimento e destruição, deve ser matéria de reflexão nas aulas de Geografia, pois:

[...] no cotidiano das aulas ainda prevalece o tratamento dicotômico e fragmentado de natureza e ambiente, o predomínio das atividades práticas em detrimento da reflexão e o apelo ao afetivo. Essa abordagem revela uma visão reducionista da questão ambiental, direcionada mais à sensibilização e à busca de transformações das atitudes individuais do que a uma consciência da dimensão social da questão ambiental. (CAVALCANTI, 2010, p.11).

Diante do exposto, pensamos que a Geografia possui relevantes contribuições à sociedade e para a formação de sujeitos autônomos e conscientes. Contudo, a compreensão do Espaço Geográfico e de suas relações somente se dará a partir da apropriação, pelos sujeitos, das ferramentas teóricas, pois “ensinar a Geografia é, portanto, analisar historicamente o Espaço Geográfico, [...] compreender pela sua gênese e conteúdo, não apenas pela aparência ou forma” (CASTROGIOVANNI *et al.*, 2007, p. 19). A compreensão dos conceitos fundamentais à ciência geográfica e a consequente competência em ler o espaço se dará no momento em que os conceitos de Lugar, Paisagem e Espacialidade, por exemplo, sejam internalizados e instrumentalizados, ou seja, naturalizados. Pensamos, neste momento, que a principal função do Ensino de Geografia seja a de naturalizar o conhecimento geográfico no cotidiano dos sujeitos.

2.5 A Era Planetária

No presente momento textual buscamos apresentar a ideia de era planetária promovida por Morin (2000, 2003b, 2015a), Morin e Kern (2003) e Morin *et al* (2003). Neste apontaremos a origem do processo e os problemas originados que perduram até os dias atuais. Além disso, buscamos compreender como o ensino, e aqui especificamente o de Geografia, podem contribuir com uma educação para esta era que poderá ser de regeneração para a humanidade.

Há aproximadamente 150 mil anos iniciava-se a jornada de nossa espécie pelo planeta. Tendo a porção oriental do continente africano como ponto de partida, o *homo sapiens* iniciaria a sua jornada de dispersão pelo planeta. No decurso, a nova espécie do gênero *homo* entraria em contato com outros grupos de homínídeos, que pouco a pouco foram desaparecendo, seja pela substituição ou pela miscigenação⁷, dando início a supremacia dos *sapiens*, “se a culpa é dos *sapiens* ou não, o fato é que tão logo eles chegavam a um novo local, a população nativa era extinta” (HARARI, 2019, p. 27).

A diáspora dos *sapiens* pelo planeta seguiria até aproximadamente 12.000 anos antes do presente, quando teriam chegado às Américas. Nos milênios seguintes, a nossa espécie experimentaria uma diversificação ainda não observada. De caçadores-coletores, nos tornaríamos uma espécie que construiria impérios, sistemas de escrita, técnicas e filosofias completamente distintas entre si. Ainda, soma-se a diversificação fenotípica pela qual a nossa espécie passou. O distanciamento entre os grupos e as interações com o meio produziram uma pluralidade étnica-cultural jamais experimentada.

Contudo, essas diferenças não eliminaram os aspectos essencialmente humanos que nos une, como os emocionais. E foi a partir do século XV, com as Grandes Navegações, que a humanidade inicia o seu “reencontro”.

Com efeito, essa nova etapa da história humana na Terra

[...] terá o impulso de duas hélices que servem de motor a duas mundializações simultaneamente unidas e antagônicas. A mundialização da dominação, da colonização e da expansão do Ocidente e a mundialização das ideias humanistas, emancipadoras, internacionalistas, portadoras de uma consciência comum da humanidade. (MORIN *et al*, 2003, p. 68)

⁷ Ainda não existe consenso entre os pesquisadores da área. Uma parcela defende que o *homo sapiens* foi definitivo na extinção das outras espécies, seja pela competição por recursos e alimentos ou pelo confronto na medida em que se dispersava pelo globo. Outra corrente advoga em favor de que a miscigenação entre as espécies foi fundamental para a superioridade genética dos *sapiens*.

Essas duas mundializações, complementares e antagônicas, são engendradas pelo que o autor denomina de quadrimotor: ciência, técnica, indústria e interesse econômico. Esses são os responsáveis pela disseminação da lógica europeia ocidental pelo mundo, na medida em que por meio da violência, que pode ser física com o extermínio de populações tradicionais ou simbólica por meio de aculturação, subjugou povos na América, África e Ásia impondo a sua racionalidade.

Não obstante, esse mesmo processo dialogicamente também difunde as ideias humanistas, como os direitos humanos, as associações de trabalhadores e a nossa unidade como espécie. A esse momento da planetarização o autor nomeia como Idade de Ferro planetária.

As Grandes Navegações aprofundam os intercâmbios técnicos, comerciais, biológicos e culturais entre os grupos humanos dispersos pelo planeta. Os habitantes tradicionais do continente americano são apresentados aos cavalos e a pólvora, o que confere aos conquistadores europeus uma superioridade técnica que possibilita subjugar os mais esplendrosos impérios do continente, mesmo com inferioridade numérica significativa; produtos dos mais distantes pontos do planeta rasgam os oceanos a bordo de naus e caravelas: a prata de Potosí, que encantou Huayna Cápac e Hualpa⁸, agora enchia os cofres da coroa espanhola e dos banqueiros europeus e, ironicamente, financiava novas expedições de conquista do Novo Mundo; especiarias, tecidos, animais, ferramentas e seres humanos eram transportados nos porões dos navios europeus e comercializados em diferentes pontos do planeta.

Junto às técnicas e produtos, elementos visíveis dessa planetarização, os intercâmbios também se davam na esfera do mundo microscópico e das ideias. O gado, os colonos, os escravizados e os conquistadores trouxeram, e levaram, do Velho para o Novo Mundo um significativo número de vírus e bactérias que ao encontrarem corpos indefesos se proliferaram e planetarizaram as enfermidades. Não só os corpos foram portadores de elementos estranhos aos habitantes, as

⁸ Índigenas Incas do século XVI que já conheciam os metais presentes nas montanhas da região.

mentes também o foram. Ideias se disseminaram tal qual os vírus e as bactérias, lógicas produtivas e de organização social foram impostas e/ou absorvidas por comunidades tradicionais, ao passo que a palavra do Senhor fora disseminada por meio da espada. Na esteira desse processo, muitas das mentes que desembarcariam nos séculos seguintes já traziam as concepções atribuídas a Colombo e Copérnico da esfericidade do planeta e de sua marginalização no cosmo.

Diante do exposto, as Grandes Navegações inauguram um período de religação. Antes uma unidade, o *homo sapiens* se dispersa pelo mundo e se sobrepõe a outras espécies. O isolamento conferido aos grupos humanos pelo tempo e a rudimentariedade das técnicas promove o florescimento de singularidades, que nas palavras de Harari (2019) são os muitos mundos humanos. Em virtude de novas técnicas e ideias, os *homo sapiens* se reencontram após milênios. Esse reencontro que Morin e Kern (2003, p. 21) denominam de era planetária, “[...] começa com a descoberta de que a Terra não é senão um planeta e com a entrada em comunicação das diversas partes desse planeta.”

O reencontro da espécie humana não pode ser encarado como o de amigos de longa data que há muito não se viam, as Grandes Navegações proporcionaram o reencontro de parte da humanidade. Os povos da eurásia e da África há muito já estabeleciam trocas de mercadorias, ideias, embates físicos e filosóficos, como as Guerras Púnicas (264 a.c. – 146 a.c.) que opuseram Roma e Cartago; as Guerras Médicas (499 a.c. – 449 a.c.) entre os antigos gregos e os Persas; a introdução dos algarismos indo-arábicos na Europa em substituição aos números romanos; as diversas cruzadas cristãs para libertar a terra santa. As relações entre essas partes do planeta ocorrem desde, pelo menos, a denominada pela historiografia como Antiguidade (4.000 a.c. – 476 d.c.).

Quando os europeus a bordo de seus navios zarpam pelos mares do planeta, encontram civilizações que diferiam de seu modo de vida. Esses encontros são marcados pela supressão dos costumes e culturas locais, a pluralidade de mundos humanos diminui à medida em que as expedições de conquistas europeias se

multiplicam. Segundo Harari (2019), nos 300 anos seguintes as Grandes Navegações o mundo mesoamericano, o andino, o australiano e o oceânico foram engolidos pela lógica europeia. É a partir desses (re)encontros que a “[...] era planetária se inaugura e se desenvolve na e através da violência, da destruição, da escravidão, da exploração feroz das Américas e da África. É a idade do ferro planetária, na qual ainda estamos” (MORIN; KERN, 2003, p. 23).

Segundo Morin e Kern (2003) e Morin *et al* (2003) a idade do ferro planetária é marcada pelo imperialismo europeu, esse impulsionado por duas hélices: a econômica e a das ideias.

A mundialização é impulsionada pela intensificação das trocas. Para Ianni (2001) a mundialização é orientada pelos padrões, ideias e instituições do capitalismo e da lógica ocidental, e são essas que irão determinar aquilo que é considerado como moderno. A interdependência que se costura no mundo sob a lógica da mundialização, sobretudo a partir dos séculos XIX e XX, coloca-nos diante das promessas de desenvolvimento pelo quadrimotor: ciência, técnica, indústria e interesse econômico, “[...] e o que parece ou pode ser moderno, modernizado, modernizável ou modernizante traduz-se necessariamente em prático, pragmático, técnico, instrumental” (IANNI, 2001, p. 103). Com efeito, a noção de mundialização traz em sua esteira uma concepção de modernidade assentada sobre os ideais ocidentais de sociedade, “[...] nessa perspectiva, a mundialização seria um desdobramento possível, necessário e inevitável do processo de modernização inerente ao capitalismo, entendido como processo civilizatório[...].” (IANNI, 2001, p. 104).

Considerando os processos envolvidos na construção de um paradigma ocidental de sociedade engendrado pela mundialização, Morin e Kern (2003) e Morin *et al* (2003) compreendem que o núcleo duro da concepção ocidental de desenvolvimento está na noção de progresso. Contudo, o modo como se apresenta a ideia de progresso é reducionista, pois outorga ao aspecto econômico toda a

forma de desenvolvimento, ignorando outras esferas da existência humana, como a vida em comunidade e a cultura.

A mundialidade do mercado é uma mundialidade de concorrências e de conflitos. Está vinculada com o desdobramento mundial do capitalismo e da técnica, com a mundialização dos conflitos entre os imperialismos, com a mundialização da política, com a difusão mundial do modelo do Estado-Nação, forjado na Europa [...]. (MORIN *et al*, 2003, p.72).

Podemos concordar que se a mundialidade que se origina a partir dos referidos processos é aquela que encarna o ideal progresso, esse é cego porque simplifica e hiperespecializa? Ou não?

Se o progresso conduz ao desenvolvimento, e aquele está assentado em uma concepção tecnoeconômica na qual só existem avanços em uma sociedade urbana e industrial, qualquer outro modelo de sociedade será considerada subdesenvolvida. A partir dessa lógica, as sociedades que não comungam de tais ideais são consideradas como atrasadas ou subdesenvolvidas, “[...] ocidentalo-centrismo nega o estatuto de homem plenamente adulto e racional ao "atrasado", e a antropologia europeia vê nos arcaicos não "bons selvagens", mas "primitivos" infantis.” (MORIN; KERN, 2003, p.26).

Com efeito temos a face da idade do ferro planetária, o desenvolvimento e o progresso advindos da mundialização, baseada na colonização e difusão das sociedades democráticas e capitalistas, era a promessa de disseminação do bem-estar econômico e social. Contudo, o autor critica o mito de que a industrialização e o crescimento econômico são os pilares para o bem-estar da população, ignorando os aspectos individuais e comunitários.

A medida em que essa hélice dissemina pelo mundo a lógica tecnoeconômica, em seu empuxo as rivalidades entre as potências europeias, os Estados Unidos, o Japão e União Soviética irão proporcionar ao mundo avanços técnicos e científicos capazes de dizimar a humanidade ou parte dela. As duas

Grandes Guerras mundiais, a Guerra Fria e os conflitos regionais e nacionais que dela derivam, e as inúmeras revoltas populares do longo do século XX são apenas o espelho dos conflitos existentes no interior desse disjuntivo modelo social.

Essa concepção ocidental de sociedade (podemos pensar em ocidentalizante?) na qual o progresso, que repousa sobre a tríade ciência/técnica/razão, é apontado como único caminho possível ao desenvolvimento conduz ao desaparecimento das relações não-monetárias. A atribuição de utilidade está intrinsecamente relacionada com o ganho monetário. Toda a produção científica e técnica que não tenha como resultado o lucro, o ganho, a acumulação é vestida pela razão ocidentalizante como inútil.

Decorrente dessa concepção de progresso e desenvolvimento, em que o ser humano “[...] se convence de que a ciência e a técnica farão dele o senhor do mundo [...]” (MORIN; KERN, 2003, p. 22) a relação com os elementos, aparentemente, exteriores à humanidade conduz-nos em uma rota de colisão com o planeta, na medida em que a razão compreende, cegamente, que os seres humanos são instâncias descoladas do planeta e do cosmos. Essa noção é alimentada pela simplificação, que compartimenta os saberes rasgando a tessitura da vida (incluindo os seres humanos) com a Terra.

A identidade dos seres humanos em relação ao planeta e cosmos não pode ser pensada de forma isolada, é parte do que Morin (2003b, 2015a) define como condição humana. Com essa perspectiva de considerar os seres humanos, o autor propõe que para conhecer devemos nos situar no universo e não separar. Para tanto, apresenta a ideia de que a vida é tributária do planeta e este do cosmo. A força geradora do universo também criou a Terra. Diante disso, os humanos precisam desenvolver a compreensão de que

Sua identidade biológica é plenamente terrestre, uma vez que a vida emergiu, em terra, de misturas químicas terrestres em águas turbilhonantes e sob céus de tempestades. E essa identidade físico-química terrestre, inerente a toda organização viva, comporta nela mesma uma pluri-identidade cósmica, já que os átomos de carbono necessários à vida terrestre se formaram na forja furiosa de sóis anteriores ao nosso, e bilhões e bilhões de partículas que

constituem nosso corpo nasceram há 15 bilhões de anos nos primórdios irradiantes de nosso universo. (MORIN; KERN, 2003, p.56).

Pensamos que as ideias de Moreira (2008) se aproximam com o pensamento de Morin (2000,2003a, 2003b, 2005, 2015a, 2015b) e Morin e Kern (2003) quando aponta para um mal-estar geográfico, no qual os seres humanos não são espaço, mas estão inseridos nesse. Na presente concepção, o autor aponta para a contribuição que a racionalidade dá para a separação entre os seres humanos e o espaço, em uma dialógica na qual esse “[...] entendimento consolida-se como real uma relação de recíproca externalidade em que o espaço é externo ao homem e o homem é externo ao espaço” (MOREIRA, 2008, p.134).

Diante do exposto, concordamos que há uma inseparabilidade entre os seres humanos e o “mundo” físico-biológico. Somos parte de uma espécie que compartilha com as outras espécies do planeta a vida. São as duas esferas da identidade terrestre: o ser biológico, que possui compatibilidade genética com os de sua espécie e compartilham de emoções comuns, como: ódio, tristeza, alegria medo, etc.; mas também físico, pois assim como outras formas de vida, necessita do carbono para sua existência.

Pensamos que a ausência de uma consciência de pertencimento à Terra e ao cosmos pode estar na origem da crise ecológica em que vivemos. Uma reforma do pensamento, no que toca a relação natureza e sociedade, poderia de algum modo contribuir para o (re)nascimento de uma consciência planetária? Pensamos, nesse momento, que o Ensino de Geografia poderia contribuir em um ponto de inflexão nesse desajuste entre natureza e sociedade, refletindo sobre a crise ecológica que diz respeito a todos nós.

Dialogicamente, a hélice econômica que impulsiona o modelo ocidental de organização econômica e política, e que busca homogeneizar as sociedades do mundo com a prerrogativa de progresso e desenvolvimento, e o pretense bem-estar advindo de tal modelo, encontra na segunda hélice, a das ideias, uma possibilidade

de reconhecimento dos seres humanos enquanto uma unidade. As ciências e as artes são veículos de propagação do humano como uma espécie única, o *homo sapiens*. A secularização gradual da sociedade ocidental promove mudanças nas concepções outrora estabelecidas, uma torrente de novas ideias se dissemina pelo mundo: Galileu, Copérnico, Darwin, Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau e Marx são exemplos de pensadores e cientistas que transferiram muitas explicações do mundo das religiões para a razão. Contudo, contracorrentes se impõem.

Quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos consagra a todos como livres e iguais, ela não o faz despreziosamente, o seu surgimento está associado às atrocidades impostas aos diversos grupos humanos considerados como inferiores. A humanidade observava intrêmula, há séculos, inúmeras violações perpetradas pelo mundo ocidental. A bula papal *Dum Diversas* de 1452, autorizava o Rei português a atacar e escravizar pagãos e muçulmanos, assim como se apropriar de suas terras; a mercantilização de seres humanos que eram trazidos da África para trabalhar nas lavouras de cana; as sucessivas fomes em massa na Índia Britânica que dizimaram milhões de pessoas; as impensáveis ações do rei Leopoldo II da Bélgica, contra a população congoleza são apenas alguns exemplos de ações perpetradas e legitimadas contra populações não-ocidentais durante a idade do ferro planetária.

Tais ações, que no início das Grandes Navegações repousavam sobre a benção de Deus, foram igualmente repetidas sob novas bases de legitimação. A partir da racionalidade, será a ciência quem dará salvo-conduto para a exploração e massacre. Essa mudança no paradigma de legitimação encontra no que Moreira (2008) define como desnaturização. O referido termo remonta a alienação corporal promovida primeiro pela religião e depois pela filosofia. As religiões monoteístas transfeririam para o interior do sujeito (espírito) o caráter de conexão com as divindades e a razão de ser-estar no mundo; ao passo que a filosofia reduziria o corpo à matéria, mantendo a separação corpo e mente com o advento das ciências sociais no século XIX que institucionalizam um ser social e um ser natural. Nesse

sentido, o paradigma simplificador, de redução e disjunção, impede uma visão integral do ser humano.

As ciências contribuíram para a continuidade desse processo de violência. A eugenia e o darwinismo social “[...] serviram de justificação biológica para práticas sociais altamente desiguais como a escravidão, a exploração colonial e toda espécie de segregação e de servidão [...]” (PATY, 1998, p. 162). Tais violações repousam sobre a compreensão de que a evolução das sociedades (e por que não o progresso?) possui um destino único. Esse, como aponta Ianni (2001), é o modelo das sociedades dominantes, nas quais predominam o neoliberalismo econômico e político. Dialogicamente, a própria racionalidade que proporcionou ao mundo revoluções no pensamento, na astronomia, na física e em inúmeras outras áreas do conhecimento é a mesma que legitimou o contínuo massacre de populações tradicionais.

A idade do ferro planetária então pode ser caracterizada pela dialógica entre as hélices da economia e das ideias. A primeira dissemina pelo mundo o ideal de desenvolvimento e progresso, colocando na ciência/técnica/razão a equação de um ideal de sociedade, a ocidental. Contudo, tal promessa não se efetiva, pois não reconhece a pluralidade cultural das sociedades não-ocidentais e as suas riquezas, rasgando o tecido social pois é cega em suas lentes economicistas. As ideias se difundem pelo planeta levando consigo possibilidades de um reconhecimento do humano enquanto uma unidade, antagonicamente é a partir dessa noção que se insurgem grupos e pensamentos que, legitimados pelo que se proclamava como ciência, visam a segregação dos seres humanos, uma espécie de taxonomia social e racial.

Com efeito, os problemas advindos da propagação do modelo ocidental de economia e pensamento atrelam-se à crise ecológica. A concepção de que o desenvolvimento é a resposta para os problemas da civilização humana, descola os seres humanos do cosmo e da biosfera. Não compreender a multidimensionalidade do ser humano é uma das cegueiras do conhecimento, pois

A Terra não é a adição de um planeta físico, mais a biosfera, mais a humanidade. A Terra é uma totalidade complexa física/biológica/antropológica, em que a vida é uma emergência da história da terra, e o homem uma emergência da história da vida terrestre. (MORIN; KERN, 2003, p. 63).

Frente a isso, pensamos que compreender a condição humana possa ser uma possibilidade de enfrentarmos as cegueiras impostas pela idade do ferro planetária. Para Morin (2000, 2003a, 2003b, 2003, 2005, 2015a, 2015b) a condição humana só pode ser compreendida na medida em que tenhamos consciência e nos reconheçamos como parte do complexo físico/biológico que é o planeta Terra e da vida surgida nele. Contudo, para o autor os seres humanos possuem, também, uma identificação para além daquela com o planeta e o cosmo. A identidade antropológica dos seres humanos, fruto de produção de culturas, concerne aos membros da espécie uma coesão coletiva chamada de humanidade. Diante disso, os humanos podem ser compreendidos como seres complexos em sua multidimensionalidade. A essa noção o autor denomina de *unitas multiplex*.

Quando nas linhas anteriores nos referimos à coesão coletiva tratamos em termos de espécie. A referência se faz em relação a outras espécies do planeta, pois historicamente não negamos a nenhum ser humano a possibilidade de possuir cavalos, bovinos, trigo e tantos outros vegetais e animais. De modo geral, não consideramos como escravidão o trabalho que os animais realizam nas lavouras, tampouco o abate é considerado assassinato ou a utilização de símios como cobaias é negada por muitos comitês de ética. Portanto, diversas ações são condenáveis com outros humanos, mas o mesmo não se aplica a outros animais. Mas o autorreconhecimento como semelhante não significa uma coexistência pacífica.

As hélices da mundialização promoveram uma forma de organização social originada na Europa Ocidental: o Estado-Nação. Na maior parte do considerado mundo subdesenvolvido a adoção desse modelo de organização social é o resultado do processo de colonização. Os grupos locais, ao assumirem os valores europeus, começam a reivindicar autonomia e autogoverno, em oposição ao modelo colonial. No primeiro quartel do século XIX muitas colônias da América do

Sul já haviam se libertado do domínio das metrópoles, ainda que pese a dependência econômica e tecnológica; e ao longo do século XX, as colônias africanas e asiáticas puderam estabelecer seus estados nacionais, pois “começaram a acreditar em direitos humanos e no princípio de autodeterminação e adotaram ideologias ocidentais como o liberalismo, capitalismo, comunismo, feminismo e nacionalismo” (HARARI, 2019. p. 210). Com efeito, a formação dos novos estados nacionais emerge concomitantemente, segundo Morin e Kern (2003), a um sentimento étnico/religioso de pertencimento, matripatriótico⁹.

Diante do exposto, os estados-nação contemporâneos assumem uma condição dialógica. De um lado, são o resultado da incorporação de valores e concepções da mundialização promovida pelos países da Europa Ocidental; por outro lado, é a realização da mitologia étnica/religiosa da unificação e autodeterminação dos povos. Os estados-nação se disseminaram pelo mundo (re)configurando a organização social. São mais vastos que as cidades-estados e mais integrados que os impérios.

Entendemos, neste momento, que a partir da generalização do modelo de estados-nação uma outra identidade antropológica surge: a do cidadão. A noção de cidadão tradicionalmente está associada com a formação do Estado-Nação, sobretudo na Europa Ocidental. A cronologia apontada por Haguette (1981/1982) na aquisição de direitos pelos cidadãos inicia-se com os direitos civis, os direitos políticos – incluindo os direitos de associação- e os direitos sociais.

Contudo, a autora destaca que nos países subdesenvolvidos essa aquisição não se deu de forma semelhante à dos países desenvolvidos. Enquanto nos últimos esse processo foi gradativo e por vezes conquistado, nos primeiros ocorreu de modo impositivo pelo Estado, que segundo a autora “O Estado é o agente de cidadania, conferindo-a a quem lhe aprouver, no uso de sua autoridade legal e

⁹ “A pátria é um termo masculino/feminino que unifica em si o materno e o paterno. O componente matripatriótico confere valor materno à mãe-pátria, terra-mãe, para a qual se dirige naturalmente o amor, e confere poder paterno ao Estado ao qual se deve obediência incondicional. A pertença a uma pátria efetua a comunhão fraterna dos “filhos da pátria”. Essa fraternidade mitológica é capaz de congrega milhões de indivíduos que não têm nenhum vínculo consanguíneo” (MORIN; KERN, 2003, p. 72).

poder” (HAGUETTE, 1981/1982, p. 125). Ainda, esses direitos, principalmente os direitos políticos, não eram concedidos a todos os ‘cidadãos’, visto que em diferentes níveis mulheres e não-proprietários de terras não gozavam das mesmas prerrogativas de outros. A produção do espaço geográfico pelas sociedades não se dá do mesmo modo ao longo da história humana, ela acompanha o desenrolar da sociedade e das técnicas. Diante do exposto, as mudanças sociais, e nesse aspecto inclui-se a condição do cidadão, se refletem na espacialidade e configuração do espaço.

A concepção da cidadania e do que é ser cidadão parece não serem aspectos imutáveis, elas de certo modo acompanham as mudanças sociais “[...] o ideário da cidadania e a legislação correspondente foram se adaptando. A herança cultural, as novas ideias políticas, as novas realidades do mundo do trabalho, as novas definições de intercâmbio social foram os fermentos dessa mudança” (SANTOS, 2011, p. 85). Considerando as ideias dos autores citados, o cidadão é um sujeito dotado de direitos e deveres perante o Estado e a coletividade, e na esteira das mudanças sociais, novos aspectos vão se somando à noção de cidadão.

Concordando com Haguette (1981/1982), Morin (2000, 2003b, 2003c) considera o Estado-Nação como berço do cidadão e da cidadania, e assim como Santos (2011) atribui a construções da coletividade um papel importante em sua conformação. Contudo, Morin e Kern (2003) se associa à compreensão mutável do cidadão e a amplia. Para o autor o sentimento de filiação que está presente em um Estado-Nação deve ser estendido à outras escalas, como a continental e a planetária. Para tanto, aponta que caminhamos para uma comunidade de destino¹⁰ planetária, pois podemos conceber i) que todos sofreremos das mesmas ameaças com a destruição da biosfera; ii) somos todos *homo sapiens* com uma unidade

¹⁰ “A comunidade tem caráter cultural/histórico. É cultural por seus valores, usos e costumes, normas e crenças comuns; é histórica pelas transformações e provações sofridas ao longo do tempo. Segundo a expressão de Otto Bauer, é *uma comunidade de destino*. Esse destino comum, memorizado, transmitido, de geração a geração, pela família, por cânticos, músicas, danças, poesias e livros; depois pela escola, que integra o passado nacional às mentes infantis, onde são ressuscitados os sofrimentos, as mortes, as vitórias, as glórias da história nacional, os martírios e proezas de seus heróis. Assim, a própria identificação com o passado torna presente a comunidade de destino” (MORIN, 2003b, p. 67).

psicológica e afetiva e iii) fazemos parte de uma comunidade terrestre, possuímos uma identidade terrena.

Morin (2003b, 2003a) e Morin e Kern (2003) propõem que para além de desenvolvermos a noção de pátria relacionada ao Estado-Nação, estendamos para esferas que não são institucionalizadas como o planeta Terra, desenvolvendo um sentimento solidário e responsável de filiação, - matripatriótico, nas palavras do autor - com o país, o continente e o planeta.

Nesse contexto, pensamos no cidadão como um sujeito multiescalar, signatário e solidário. Podemos pensar no cidadão como sujeito multiescalar na medida em que se identifica como pertencente a um bairro, uma cidade, um país, um continente e, por que não, ao planeta Terra. Na cidade somos de determinado bairro ou distrito; no estado ou região dizemos que viemos de tal cidade; no âmbito continental somos de algum país; em outro contexto somos classificados como sul-americanos, africanos, etc.; e a menos que o leitor seja de Alpha Centauri ou outro sistema, é um terráqueo. O cidadão na condição de signatário, assumi compromissos com o Estado e a coletividade. Tais compromissos lhe concedem uma gama de direitos que, *a priori*, devem ser respeitados por todos, na mesma medida em que respeitará os direitos dos demais. Também é signatário de uma cultura ou manifestações culturais quando absorve, acata ou replica determinados traços de uma cultura. O cidadão é solidário na medida em que assegura aos demais as prerrogativas anteriores que possui.

Nesse sentido, seria esse o cidadão para lidar com os problemas que se impõem à humanidade? Que posicionamentos podemos esperar da posição de cidadão em uma concepção de humanidade *unitas multiplex*? Quais são as competências de um cidadão em um contexto de sociedade-mundo? Pensamos que uma reforma do pensamento pode contribuir para a superação dos paradigmas vigentes e no florescimento de uma visão mais abrangente da relação ser humano/planeta.

Tendo em vista o que apresentamos até o momento, podemos compreender, mesmo que provisoriamente, que o período pelo qual passamos carrega diversos elementos da idade do ferro planetária, inclusive cidadãos e paradigmas. A realidade social do século XXI coloca-nos frente a problemas que nos são trazidos de tempos anteriores e outros que observamos os seus primeiros sinais, a nossa embarcação avista o rochedo.

As crises pelas quais passamos são de diversas ordens: a crise ecológica, com o contínuo esgotamento do planeta e uma visão disjuntiva da relação física/antropológica; a crise do modelo de desenvolvimento que nos leva a crises de ordem antropológica; a crise nas relações entre estados-nação e no seio desses, que coloca em suspenso a ideia de cidadania.

Contudo, esse são problemas interrelacionados, não podemos dissociar a crise ecológica do modelo de desenvolvimento e da relação entre estados-nação. Pensamos, por exemplo, que a exploração de recursos naturais não pode ser compreendida fora do modelo urbano-industrial de sociedade que demanda vultosas quantidades matérias-primas. Estas, se não estiverem no solo de determinado país, podem ser conseguidas por meio de acordos comerciais duvidosos ou fomentando convulsões sociais internas para levar ao poder grupos simpáticos à tal relação comercial. Ainda, grupos humanos que não compartilham ou não compartilhavam do modelo ocidental de sociedade foram suprimidos em nome do desenvolvimento e da democracia. Essa democracia, muitas vezes, não estava exatamente no âmbito político, mas no consumo. Inúmeros são os casos de regimes autoritários impostos em nome de uma ordem social. Contudo, a anestesia vinha na forma de bens de consumo que geram montanhas de resíduos, uma verdadeira bugigangomania.

Diante do exposto, compreendemos que estamos passando por sucessivas crises que se entrelaçam às incertezas do devir. No entanto crises sempre existiram, em maior ou menor grau, o que diferencia os tempos atuais de outros é a velocidade e a consciência. A aceleração das mudanças e a escala que atingem são proporcionais às incertezas que geram, e nossos tempos andam muito rápidos.

Ainda, possuímos a capacidade de observar que determinadas ações que tomamos estão prejudicando o complexo físico/biológico/antropológico.

A humanidade possui um conjunto de problemas de ordem global, planetária. Conforme Harari (2019), a partir de uma visão macro da história, a humanidade caminha no sentido de uma unificação, a história possui uma seta. A presente compreensão de que a humanidade caminha em um sentido, encontra na ideia de *global village* (aldeia global) de McLuhan e Fiore (1989) uma leitura, até certo ponto, complementar. Se para Harari (2019) são as religiões, o dinheiro e os impérios que aproximam os seres humanos, para McLuhan e Fiore (1989) a constituição de uma cultura global se dá por meio da mídia, que através do desenvolvimento tecnológico, rompe as barreiras “tribais” proporcionando uma cultura de massa global. “*Today, electronics and automation make mandatory that everybody adjust to the vast global environment as if it were his little home town*”¹¹(MCLUHAN; FIORE, 1989, p.11). O processo encaminharia para uma retribalização. Nesse sentido, ambos os autores nos apresentam meios, caminhos ou instrumentos pelos quais a humanidade tende a aproximar-se.

Essas vias transmitem ideias, padrões, valores e imaginários que consolidam elementos presentes no modo de viver dos seres humanos. Em aparente contradição com o que apresentamos, McLuhan (2013) argumentará que “o meio é a mensagem”, nesse sentido a mídia pela qual o conteúdo é transmitido será tão mais importante que a própria informação, pois o meio, através de linguagem própria, estaria ele mesmo contribuindo para uma construção de sentido. Concordando com McLuhan e Fiore (1989), Ianni (2001) atribui à mídia uma posição de destaque na construção de uma aldeia global. No entanto, o autor destaca que o mercado e a mercantilização de objetos e ideias é o tecido dessa possível aldeia global, em uma clara referência a hegemonia do capitalismo e a difusão das ideias neoliberais pelo mundo, sobretudo após o colapso do bloco soviético.

¹¹ Hoje, a eletrônica e a automação tornam obrigatório que todos se ajustem ao vasto ambiente global como se fosse sua pequena cidade natal. (tradução nossa)

Assumimos que as mídias no século XXI possuem o caráter de veiculação da homogeneização dos hábitos de consumo, das fusões e absorções culturais e das contradições que se estabelecem. Essas relações encaminham para a constituição do que Morin (2003b, 2003a) chama de sociedade-mundo. De uma perspectiva um pouco diferente, mas que se aproxima em alguns pontos, Santos (2011) advoga que em algumas instâncias há uma unicidade técnica e temporal que na medida em que integra, também exclui.

Os problemas observados na sociedade-mundo cada vez mais se apresentam como planetários, e é “[...] exigente de uma interpretação sistêmica cuidadosa, de modo a permitir que cada coisa, natural ou artificial, seja redefinida em relação com o todo planetário. Essa totalidade-mundo se manifesta pela unidade das técnicas e das ações” (SANTOS, 2006, p. 83). Morin (2000) sugere que muitos dos problemas que possuímos atualmente são herança do século XX. O autor indica que armamentos mais destrutivos e o aumento dos problemas ambientais são o resultado do que ele nomeia de ambivalência da ciência, pois na medida em que desenvolve novas técnicas e tecnologias estas produzem tantos malefícios quanto benefícios para a humanidade e o planeta.

Pensamos que os principais desafios de nosso tempo estão relacionados com o desajuste entre sociedade e natureza. Tomando a ideia de ambivalência da ciência, estimativas apontam que a produção de lixo eletrônico no mundo¹² somente crescerá. O deslocamento forçado de pessoas no mundo¹³ já chega a 1% da população mundial, e que 80% desses estão relacionados com insegurança alimentar causada por alterações climáticas. A pandemia de SARS Cov 2 (causadora da Covid-19) que, em julho de 2020, já está presente na maioria dos países do mundo e outros vírus de potencial pandêmico já estão sendo monitorados. Esses são alguns exemplos de grandes problemas enfrentados pela humanidade nas duas primeiras décadas do século XXI.

¹² Disponível em: <https://nacoesunidas.org/mundo-produzira-120-milhoes-de-toneladas-de-lixo-eletronico-por-ano-ate-2050-diz-relatorio/> . Acesso em: 08/07/2020.

¹³ <https://www.acnur.org/portugues/2020/06/18/relatorio-global-do-acnur-revela-deslocamento-forçado-de-1-da-humanidade/> . Acesso em: 08/07/2020.

O elemento que une esses diferentes problemas é a sua escala. Tanto o problema do lixo, que é fruto de uma sociedade baseada no consumo, que para Santos (2011) é uma das dimensões a que foram reduzidas a nossa cidadania; o deslocamento de populações pela fome impetrada por secas rigorosas e persistentes; e as pandemias, são fenômenos de escala planetária. Com efeito, essas são emergências planetárias.

Seguindo a nossa reflexão, se consideramos que as emergências planetárias contemporâneas nos afetam em diferentes aspectos da vida cotidiana, e que possuem possíveis reverberações no futuro, não teria o ensinar e aprender Geografia contribuições para a formação dos cidadãos e sua consequente ação, a cidadania? Cavalcanti e Souza indicam que a escola possui um papel importante na cidadania:

[...] pode-se atribuir à escola a responsabilidade direta e indireta com a cidadania. Direta, quando ela possibilita às pessoas a construção do conhecimento e a tomada de uma consciência crítica sobre a realidade. Indireta, quando se crê que o saber e a consciência crítica possibilitam outras práticas capazes de mudar a realidade. (CAVALCANTI; SOUZA, 2014, p. 7).

Se acreditamos na escola como espaço de construção do conhecimento e tomada de consciência para possíveis intervenções na realidade social, por conseguinte a Geografia também está imbuída desse papel. A escola possuindo atribuição direta e indireta com a cidadania, qual o cidadão do século XXI a escola deve desenvolver? Seria um cidadão multiescalar, signatário e solidário para com as emergências planetárias atuais? Os presentes questionamentos podem encontrar na educação para a era planetária algumas possíveis contribuições.

Compreendemos que se na era planetária os problemas são mundiais, as respostas também deverão ser. Diante desse contexto é que Morin (2003, 2003b, 2003) propõe a emergência de uma sociedade-mundo, pois somente com a consciência de uma sociedade planetária é que poderemos atenuar o mal-estar gerado pela mundialização que apregoa o desenvolvimento e o progresso como motores da humanidade.

A era planetária traz em seu âmago a configuração de uma sociedade planetária e a conseqüente complexificação da política e de sua governança global. No entanto, desconhecemos como será esse “sujeito político global” e como poderão ser superadas as ideias reducionistas e perigosas [...] (MORIN, 2003, p. 93).

Considerando o que tratamos até aqui, podemos pensar na era planetária como sendo o produto das relações que se engendram entre as duas mundializações: a que dissemina um modelo de desenvolvimento e progresso desenfreado, no qual as contradições e as singularidades do mundo são suprimidas em favor de uma lógica totalizante; e a mundialização das ideias humanistas, que surge como reação à primeira, que nutre a partir da solidariedade e da empatia uma possível concepção de uma sociedade-mundo.

Desse modo, pensamos que para compreender a era planetária temos de pensar a partir da tríade: escala, cidadania e planeta. Sob a nossa ótica, a possível constituição de uma sociedade-mundo e a superação das emergências planetárias não deixarão o campo das possibilidades sem que essas concepções estejam minimamente desenvolvidas.

Pensamos, nesse momento, que a escola e em nosso caso específico a Geografia, deve trabalhar com os estudantes no sentido de que possam compreender e, se assim desejarem, intervirem na realidade social de hoje, mas sem deixar de observar as questões futuras. Essas que se impõem hoje, em nosso modo de ver, são de ordem planetária, são as emergências planetárias. Para que possamos lidar com os desafios do presente e do devir, educar para a era planetária pode ser um caminho. Aqui surge uma questão: o que é educar para a era planetária?

Diante dos inúmeros fenômenos que se estabelecem no espectro educacional, um destes nos traz certa inquietação: em relação aos estudantes, devemos prepará-los para o futuro ou para a realidade social contemporânea? Em outros termos: o Ensino de Geografia deve contribuir para a formação dos sujeitos do futuro ou para o cidadão do mundo atual? Esta dúvida, pensamos neste

momento, deve ser comungada por diversos profissionais em educação. As incertezas e a liquidez das relações que estabelecemos social e ecologicamente se aceleraram nas últimas décadas, e torna-se cada vez mais imprudente, se já não o era, pensar, projetar e estabelecer horizontes para a nossa sociedade.

As dúvidas que nos permeiam, especificamente do ensinar e aprender Geografia, conduz-nos a pensar se o currículo que percorrerá processo (ensinar para o presente ou para o futuro) deve ser objeto de análise, ou ainda, devemos problematizar, criticar, ressignificar e repensar o currículo no sentido de que tenhamos apontamentos, mesmo que provisórios, sobre que encaminhamentos ele nos dá? Podemos compreender tais encaminhamentos em diferentes aspectos, desde as intencionalidades daqueles que o construíram até possíveis (re)leituras. Estas não somente na esfera do currículo oculto, mas de buscar dialógicas e potencialidades. O currículo pode comportar a dialógica de preparar para o futuro e dar conta da realidade social contemporânea? Se sim, como fazê-lo? Se não, como se prepara para o futuro?

Comprendemos, neste momento, o futuro como uma potencialidade. É um devir. Não nos aprofundaremos filosoficamente na concepção de tempo, pois não é nosso objeto. Muitos filósofos se ocuparam e se ocupam desse tema, como Aristóteles, Heidegger, Kant e tantos outros. Contudo, nos concedemos a prerrogativa de perguntar: quando o futuro começa? Frente a esse questionamento, para o qual não temos resposta, pensamos que uma das possibilidades está naquilo que fazemos e promovemos hoje.

Diante da incapacidade de conceber o futuro é que julgamos mais apropriado, neste momento, uma abordagem que dê conta dos problemas atuais, fruto do desajustamento da relação sociedade e natureza, o que nas palavras de Morin (2000, 2003a, 2003b, 2003, 2005, 2015a, 2015b) são as emergências planetárias. Dialogicamente, podemos conceber que trabalhando com os estudantes os problemas de hoje poderemos auxiliá-los na preparação para o futuro?

Pensamos, neste momento, que ambos os questionamentos não são excludentes. Tendo a dialógica como referencial de pensamento, podemos compreender que a coexistência de fenômenos aparentemente antagônicos, mas em mesma medida complementares, contemplam nosso incipiente questionamento. Concebemos, também, que preparar para o futuro e toda a gama de incertezas e potencialidades que enseja esse raciocínio é de certo modo recursivo. As ações que tanto a natureza quanto os seres humanos realizam, refletem no espaço de forma material e imaterial interrelações que não compreendemos em sua totalidade.

Na medida em que preparamos os alunos para lidar com os problemas do presente, esses podem não possuir uma dimensão maior no futuro. Ao lidarmos com as emergências contemporâneas, podemos evitar que essas tornem-se crônicas. Com efeito, aquilo que seria um problema no futuro, pode não o ser em razão das atitudes tomadas no passado, ou seja, no presente. Pensamos que as questões crônicas do futuro, que são emergências do presente, podem não sair do campo das possibilidades.

Tomemos como exemplo uma emergência da contemporaneidade: as emissões de gases de estufa pela atividade humana. Segundo a Organização das Nações Unidas¹⁴, entre 1990 e 2021, o efeito de aquecimento por gases de efeito estufa de longa duração subiu quase 50%, nesse ritmo a temperatura média do planeta aumentaria em 3,5° em relação ao período pré-industrial, o que acarretaria enormes prejuízos para a sociedade e a natureza. Se tomássemos medidas no sentido de uma redução drástica dessas emissões hoje, muitas das consequências apontadas possivelmente não se concretizariam. Contudo, diante desse cenário novas emergências surgiriam, como por exemplo os postos de trabalho ligados ao setor petrolífero sofreriam uma significativa redução, ao passo que profissionais capacitados em energias renováveis seriam mais requisitados.

¹⁴<https://news.un.org/pt/story/2022/10/1804397#:~:text=O%20Boletim%20de%20Gases%20de,nitroso%20alcançaram%20334%2C5%20ppb.>

Acesso em 11 de julho de 2023.

Diante do exposto, se trabalharmos com as questões do presente, da realidade social, poderemos evitar inúmeras consequências que o nosso modelo de sociedade pode trazer como resultado. Com efeito, essa transformação social no presente, que está somente no campo da especulação, poderá conduzir para a construção de novas lógicas no futuro. Não obstante, o futuro também deverá possuir as suas emergências. Essas possíveis emergências do futuro podem, ou não, terem se originado de decisões e atitudes tomadas no passado, ou seja, no presente. Esse fato não exclui o surgimento de questões fruto das lógicas que se estabelecerão ou do modelo de sociedade adotado. O que queremos apontar é o fato de que decisões que tomamos no presente, ou melhor, uma emergência do presente que possa ser solucionada ou mitigada, não exclui a possibilidade de que essa aparente solução de uma questão contemporânea não possa gerar emergências no futuro.

Pensamos que solucionar um problema ou uma emergência do presente não garantirá que essa ação não tenha reverberações futuras, tanto em aspectos positivos quanto negativos, ou seja, soluções para os problemas de hoje podem, ou não, encaminhar para questões futuras, mesmo que momentaneamente sejam vistas como benéficas. Sintetizando, acreditamos, neste momento textual, que somente ensinar para o futuro não nos parece o bastante.

Frente aos desafios que são colocados pelas emergências planetárias, pensamos que o ensino deve preocupar-se dessas emergências. Assumindo que caminhamos para uma sociedade-mundo, o ensino deveria preparar os estudantes para os desafios impostos pela idade do ferro planetária e para uma atuação em uma sociedade-mundo, a partir do enfrentamento das emergências planetárias. Contudo, pensamos que o desafio que se impõe é como viabilizar tal processo educativo.

Uma resposta pode estar na reforma do pensamento. A superação do pensamento simplificador, disjuntivo, pode encaminhar para um ensino que dê conta, provisoriamente, das emergências planetárias. No entanto, para que esse processo esteja em curso é preciso incorporar ao processo de ensino-

aprendizagem as incertezas, pois todas as disciplinas escolares têm de lidar com esse aspecto em sua episteme.

As incertezas estão no âmbito físico, biológico e humano. As disciplinas escolares devem promover a compreensão que o universo e o planeta estão em um processo constante de regeneração. A vida e a morte de estrelas proporcionam o surgimento de novas configurações estelares; os elementos químicos possuem inúmeras combinações que vêm sendo desvendadas e/ou criadas; as leis da física que conhecemos são aplicadas à nossa realidade planetária; a vida é pródiga em nos surpreender, todos os anos novas formas de vida são descobertas e mutações ocorrem a todo o instante; a previsão do tempo, que por vezes nos surpreende com uma chuva ao final do dia; descobertas arqueológicas que nos apresentam o refinamento artístico dos povos do passado; novas ideias que surgem nas mais de sete bilhões de mentes do mundo que por vezes causam desvios na sociedade. Os exemplos apontados são apenas um ponto de vista, o que fora exposto pode ser abordado nas diversas disciplinas escolares.

Com efeito, temos uma provisoriedade do conhecimento. Se o ensino considerar os saberes como consolidados, dogmáticos, incorrerá em ser um conhecimento cego., “[...] Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas (FREIRE, 2002, p. 14). Pensamos que a autonomia do sujeito está no oposto das certezas, ou seja, nas incertezas.

Frente às emergências planetárias devemos promover, instigar, proporcionar aos estudantes um ensino que compreenda as incertezas do conhecimento e da vida, porque a autonomia de um sujeito pensante, como diz Freire (2002) pensa certo, é que poderá dotar os sujeitos de instrumentos intelectuais para dar conta, mesmo que provisoriamente, dos resquícios da idade do ferro planetária (a força produtora das emergências) e para a constituição da sociedade-mundo na superação da era planetária.

Até o momento nos interrogamos sobre um possível dilema em educar para o futuro ou para o presente, e a possibilidade de as incertezas permearem o processo de ensino e aprendizagem. Como expusemos anteriormente, o ensinar para o futuro parece insuficiente. Consideramos que o referido dilema não existiria se pensássemos de modo recursivo. O futuro só existe como potencialidade e o presente será o passado do amanhã.

A Recursividade e a Dialógica estão na base do pensamento de Morin (2000, 2003a, 2003b, 2005, 2015a, 2015b) para educar na era planetária. Segundo o próprio, a educação deve possibilitar uma sociedade-mundo, na qual os cidadãos sejam protagonistas, conscientes e comprometidos com uma civilização planetária. Essa concepção se aproxima do que pensamos acerca de um cidadão para uma era planetária: multiescalar, atuando tanto na escala local como na global com consciência de pertencimento à humanidade e a o planeta; signatário, na medida em que compartilha com a humanidade os problemas advindos da degradação da biosfera e problemas sociais; e solidário, com engajamento para reverter os desajustes entre natureza e sociedade que se aprofundam. Para tanto, o autor propõe seis eixos estratégicos para enfrentarmos as incertezas e superarmos o paradigma simplificador.

O primeiro eixo é denominado de diretriz conservador/revolucionante. Neste o autor propõe que devemos conservar as aquisições humanas em termos culturais e de sua diversidade e que, retroativamente, ao preservarmos a diversidade cultural estamos construindo as bases de uma sociedade-mundo, na qual a diversidade seja respeitada e valorizada. É a dialógica que nos fará compreender que a nossa riqueza está em nossa pluralidade. Ainda, só a conservação da natureza é que proporcionará a continuidade da existência de nossa espécie no planeta. A sociedade-mundo só poderá existir se a biosfera for habitável.

Neste ponto, o ensinar e aprender Geografia pode trazer algumas contribuições. Ao colocarmos os estudantes em contato com aspectos culturais e paisagísticos diferentes dos seus, podemos auxiliar na compreensão do outro e nas contribuições que estes deram à humanidade, como palavras que incorporamos ao

nosso vocabulário ou alimentos que foram trazidos de outras partes do mundo. No que toca a natureza, a preservação biosfera e a degradação ambiental são temas recorrentes nas aulas de Geografia.

Na sequência, temos o eixo diretriz para progredir resistindo. Neste ponto, o autor atribui à educação para a era planetária a possibilidade de resistência à barbárie da violência, impetrada e continuada na idade do ferro planetária, e na tecno-burocrática, que reduz qualquer modelo de sociedade não-ocidental a condição de subdesenvolvida. A Geografia, por meio da noção de direitos humanos e de pluralidade étnica-cultural, poderá trabalhar com os estudantes o respeito à vida e a autodeterminação dos povos.

A violência da barbárie tecno-burocrática encontra no terceiro eixo-diretriz que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento uma possibilidade de regeneração. A ideia de progresso como certeza de desenvolvimento ao mesmo tempo que ignora as incertezas físicas, biológicas e humanas, desvaloriza outras culturas portadoras de saberes milenares. É cega ao não compreender o desenvolvimento como um fenômeno multidimensional, no qual o desenvolvimento humano e ético é suprimido em favor da lógica economicista de desenvolvimento.

Pensamos que a Geografia pode trabalhar no sentido de desconstruir a concepção vigente de desenvolvimento, na medida em que tem como temas recorrentes em suas aulas indicadores sociais e econômicos como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Produto Interno Bruto (PIB) que são tratados corriqueiramente como indicadores de avanço social e humano.

O eixo estratégico-diretriz que permite o regresso (reinvenção) do futuro e a reinvenção (regresso) do passado coloca-nos frente à um de nossos dilemas: educar para o futuro ou para o presente. Segundo o autor, as sociedades modernas vivem dialetizando o passado/presente/futuro. A era planetária, quando aponta que o futuro é sinônimo de progresso, esvazia de sentido e frustra as expectativas de sociedades que não conseguem atingir esse estado com as benesses prometidas.

As incertezas quanto ao futuro e o presente desolador, levam muitas sociedades a buscarem no passado a segurança, mesmo que idealizada ou romantizada, com o ressurgimento de fundamentalismos e conservadorismos de ordem étnica e/ou religiosa. Por não contemplarmos as incertezas em nossa matriz de pensamento, estamos sujeitos a olhar o passado como um espelho que refletirá o futuro. Ao compreendermos o futuro sob a luz das incertezas, poderemos encará-lo como possibilidades.

Pensamos que os estudos de paisagem em Geografia podem possibilitar a discussão das relações passado/presente/futuro. A espacialidade, a qual as paisagens encarnam, abarca a tessitura dos três momentos, na medida em que os fenômenos que produzem a espacialidade não se restringem ao presente, também estão no passado.

O quinto eixo-diretriz aponta para a complexificação da política e para uma política da complexidade do devir planetário da humanidade. Nesse ponto, o autor tece críticas a racionalidade atual da política que compreende os problemas de maneira unidimensional. Baseado em uma lógica tecno-burocrática, não compreende que o pensamento fragmentado e simplificador é disfuncional para as emergências planetárias. Ainda, a política da complexidade não se limitaria ao “pensamento global, ação local”, mas a pensar e agir localmente tanto quanto globalmente. Neste ponto pensamos que a Geografia pode contribuir com o desenvolvimento do pensamento escalar, trabalhando com os estudantes as noções de escala não só cartográficas, mas sobretudo geográficas.

O sexto e último eixo-diretriz preconiza civilizar a civilização. O próprio autor nos alerta que “[...] querer um mundo melhor, nossa finalidade principal, não é querer o melhor dos mundos” (Morin *et al*, 2003, p.110). Nesse sentido, para a construção de uma civilização para uma sociedade-mundo serão necessárias novas entidades planetárias. No entanto, as redes burocráticas existentes não dão conta da multidimensionalidade do mundo contemporâneo, já que a geopolítica está assentada na concepção tecno-burocrática ocidental. Para tanto, advoga em favor do desenvolvimento de redes associativas mais representativas no contexto

mundial, tais redes devem compor um quadro multiétnico e multicultural mais próximo do que é a humanidade.

Considerando o que foi exposto, a compreensão das relações internacionais, a geopolítica mundial e o balanço de poder entre Estados pode ser discutido nas aulas de Geografia. Ainda, pode-se refletir as iniciativas e o papel do terceiro setor no contexto global atual, que pode ser fomentado pela democratização das telecomunicações, como o movimento *Black Lives Meter*.

Pensamos que os eixos-diretriz possuem diálogos possíveis com a Geografia. As aproximações entre educar na era planetária e a Geografia que apresentamos são apenas algumas possibilidades. A nossa experiência na docência possibilitou essa tessitura. Frente a reforma curricular brasileira, a implantação da BNCC, pensamos que existem possibilidades de diálogos profícuos entre a base e a proposta de educar na era planetária. Contudo, pensamos que educar na era planetária não se restringe a uma disciplina. Os fenômenos contemporâneos e futuros não podem continuar a serem lidos separadamente por disciplinas.

No entanto, o nosso modelo curricular e escolar promove a disjunção dos conhecimentos, pois mantem a separação por disciplinas. As propostas de reunir as disciplinas por áreas do conhecimento pode ser um caminho interessante para romper com o pensamento simplificador. Contudo, consideramos que essas propostas devem vir acompanhadas de investimentos na formação continuada de professores, nos cursos de formação de professores, em materiais e infraestrutura adequadas. Na medida em que as lutas por mais investimentos apresentam avanços e retrocessos, o Ensino de Geografia pode e deve buscar construir possibilidades que desenvolvam o ensinar e aprender Geografia. É com esse espírito que pensamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental II. Ela poderá, ou não, oportunizar que se pense de forma mais integrada entre os saberes e os conhecimentos. Com efeito, para nós a BNCC é encarada como um campo de possibilidades para uma educação para a era

planetária. Desse modo, no próximo subcapítulo apresentaremos a Base Nacional Comum Curricular.

2.6 A BNCC

A instituição de um conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes brasileiros devem possuir ao final do Ensino Fundamental II será objeto de nossa discussão nas linhas que seguirão. A normatização de uma série de saberes mínimos exigidos provocou inúmeras discussões em relação à sua validade e intencionalidade em nosso país. Dada sua dimensão territorial e por abarcar uma multiplicidade de culturas em diferentes escalas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve perpassar por singularidades socioculturais. Contudo, focaremos no processo de construção da BNCC em escala nacional, e posteriormente em sua análise.

A implantação de uma base curricular comum para todos os estudantes não é uma exclusividade brasileira. Diversos países¹⁵ já trabalham na elaboração de um instrumento semelhante ao brasileiro. Países como Canadá e Austrália já possuem uma base similar. No entanto, o que caracteriza o documento brasileiro foi a demora em sua discussão e implantação.

A primeira menção a uma base nacional é apontada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Conhecida como a “Constituição Cidadã”, ela surge no processo de redemocratização do país concedendo aos brasileiros uma série de direitos sociais anteriormente inexistentes ou suprimidos, dentre os quais está o direito à educação, que segundo o Art. 205 “[...] é direito de todos e dever do estado [...]” (BRASIL, 1988).

¹⁵

em: <https://www.observatoriodopne.org.br/uploads/posts/31.pdf?1701709951>.
em: 13 fev. 2020

Disponível
Acesso

Diante desta obrigatoriedade, a mesma constituição, em ser Art. 210 assevera: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Considerando o que aponta o artigo constitucional, a fixação de conteúdos mínimos para uma formação básica é o que a BNCC propõe. Assim, entre a primeira menção (1988) à sua efetiva implantação (2020) passaram-se 32 anos. Nós brasileiro, reconhecemos a falta de celeridade em inúmeras instâncias governamentais e nas proposições de políticas públicas, mas 32 anos, ou se preferir 384 meses, para definir um conjunto de saberes para nossos estudantes é demasiado. É mais que uma geração!

Quase uma década depois da Constituição, a lei 9.394/1996 menciona a necessidade de uma base nacional comum, é a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Em seu Art. 26, a referida lei aponta que o ensino básico deve possuir uma base nacional comum (BRASIL, 1996). Ainda assim, pouco, ou muito pouco, foi realizado para que tal proposta se efetivasse.

Foi somente no ano de 1998 que alguns apontamentos no sentido de termos uma base nacional comum surge, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Aqui, tratamos dos PCNs para o Ensino Fundamental II, que no documento é denominado terceiro e quarto ciclos (atualmente do 6º ao 9º ano). Os PCNs se colocam como uma bússola para a elaboração dos currículos estaduais e municipais, não sendo considerados uma bula prescritiva, e tampouco “[...] um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (BRASIL, 1998, P.50).

Não obstante à sua roupagem de não prescrição, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) em seu parecer CEB 04/98, conduz para as Diretrizes Curriculares Nacionais, que viriam a ser definidas pela resolução CNE/CEB 07/2010. Em 2014, a lei 13.005/14 sanciona o Plano Nacional de Educação para os próximos 10 anos, na qual é apontada a necessidade da implantação na BNCC, bem como a articulação com a formação de professores.

O movimento de efetiva elaboração da BNCC só ganha força no ano de 2015 com a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, no mesmo ano é lançada a primeira versão da base. Uma segunda versão é lançada no ano de 2016, e em 2017 a versão final é lançada e homologada. A resolução CNE 02/17 prevê a implantação da BNCC do Ensino Fundamental até 2020 e sua revisão após 5 anos. Diante do exposto, nossa pesquisa perpassa à implantação efetiva da BNCC. Neste período, estados e municípios produziram seus currículos referenciados pela base nacional, considerando as especificidades locais.

Em meio a esse processo, diversas discussões foram levantadas sobre as intencionalidades da base e o modo como foram conduzidas as suas proposições. As consultas públicas previstas, tanto presencialmente quanto *online*, tornaram-se campos de disputas entre grupos ideologicamente organizados. Adeptos de outras pedagogias e proposições curriculares observaram um esvaziamento de suas demandas. A definição de uma base curricular não é um movimento sem reverberações, pois o currículo é um território de disputas. A implantação de uma base nacional comum interessa a quem? Que grupos se beneficiam dessa proposta? Ela proporciona uma reforma no pensamento, desenvolvendo a criticidade e a reflexão ou reproduz um ensino para o mercado?

Talvez alguns desses questionamentos não possam ser respondidos no presente, outros quiçá nunca. Contudo, a BNCC é uma realidade. Pensamos que cabe a nós, sujeitos professores e pesquisadores, extrairmos o máximo dela e buscarmos na dialogicidade meios para efetivar a educação na qual acreditamos, mesmo provisoriamente.

Após esse breve histórico da constituição da BNCC e alguns apontamentos, apresentaremos a estrutura geral da base nacional, bem como as competências para a Geografia, pois são essas que encaminharão os sujeitos estudantes para as aprendizagens em Geografia.

A BNCC se apresenta como um documento que define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica a fim de assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais. Segundo a BNCC

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do **mundo do trabalho.**" (MEC, 2017, p.8, grifo nosso).

Podemos observar no excerto anterior, em nosso grifo, um dos sentidos em que a base aponta: a formação para o trabalho. O próprio documento cita na página 13, uma busca em alinhar-se com as prescrições da Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a sua avaliação, o PISA (Programa internacional de avaliação de estudantes, sigla em inglês). Ainda, cita competências para a cidadania e a vida cotidiana.

As competências não visam o saber, mas a mobilização desses, o saber-fazer. Contudo, o que vem a ser saber-fazer? Pensamos que saber-fazer pressupõe autonomia. Para Castoriadis (2000) a autonomia se constitui a partir da relação entre o indivíduo e o outro, ambos autônomos, em um movimento recursivo, no qual a autonomia é produto e produtora. A incompletude desse movimento está na *práxis*¹⁶, um por fazer constante, inacabado, onde os indivíduos são sujeitos do processo e não objetos.

Diante do exposto, as competências se apresentam como uma instrumentalização dos saberes para a vida. Contudo, o que define que saberes são necessários à vida? Todas as formas de organização social necessitam das mesmas habilidades e competências? Será que atingimos tal homogeneidade do tecido social? Consideramos que tais questionamentos são pertinentes e abrem possibilidades de diferentes leituras da BNCC.

¹⁶ "Chamamos de *práxis* este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia" (CASTORIADIS, 2000, p. 94).

A BNCC para o Ensino Fundamental está dividida em áreas do conhecimento e estas por sua vez subdividem-se em componentes curriculares. Aqui interessamos a área na qual a Geografia está situada, a das ciências humanas. Cada uma das áreas do conhecimento possui competências específicas, assim como os componentes curriculares, então temos: competências gerais, competências das áreas de conhecimento e competências dos componentes curriculares.

Em nossa pesquisa, temos como foco as competências do componente curricular Geografia. Este fato não exclui o diálogo com as outras instâncias de competências. Contudo, pensamos que se discutíssemos todas as competências, correríamos o risco de desviar do foco do trabalho que concerne ao Ensino de Geografia.

Para que uma competência seja atingida existe um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas em diferentes contextos escolares. Estas se relacionam com os objetos de conhecimento - que segundo a base são conteúdos, conceitos e processos – que estão organizados em unidades temáticas. Desta forma, temos um conjunto de habilidades que mobilizam o objeto de conhecimento de forma progressiva. Estes por sua vez, estão organizados em unidades temáticas.

As unidades temáticas são espécies de arcabouços conceituais. Nelas inserem-se os objetos de conhecimento que possuem habilidades específicas para o seu desenvolvimento. As unidades temáticas são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Unidades temáticas da BNCC
O sujeito e seu lugar no mundo
Conexões e escalas
Mundo do trabalho
Formas de representação e pensamento espacial
Natureza, ambientes e qualidade de vida

Fonte: BNCC

A unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo têm como objetivo a formação de “[...] cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas” (MEC, 2017, p. 360). Pensamos que essa noção abre possibilidades de recursividade na construção do ensinar e aprender Geografia, pois conceber os sujeitos como produto e produtores pode movimentar os estudantes de uma posição passiva no processo para uma ativa, ou seja, alimentar a autonomia. Discutir a identidade a partir do consumo e do consumismo, o pertencimento por ostentar determinada marca são algumas possibilidades. “Eu sou resultado da sociedade que ajudo a construir”. Quem sabe se a partir dessa lógica podemos acender uma fagulha democrática nos estudantes?

O pensamento multiescalar e o estabelecimento das relações causais entre o local e o global é o que preconiza conexões e escalas. Esta unidade pode ser um excelente meio para desenvolver a noção de espacialidade. Com a intensificação dos fluxos globais, os lugares materializam processos e fenômenos que podem ocorrer a milhares de quilômetros. Compreender que o custo ou disponibilidade do tênis de sua marca favorita, seja ele “original” ou não, é resultado de relações que se estabelecem noutras instâncias. Aqui, podemos desenvolver um sentido de proximidade com o seu cotidiano e, quem sabe, construir sentidos.

O sentimento de pertencimento que se possui ao ostentar determinada marca de tênis é a realidade de muitos jovens. Contudo, discutir como aquele foi produzido, por quem e sob que condições, pode ser atribuído a temática mundo do trabalho. Pensar e repensar as relações de trabalho, sobretudo no século XXI, com os estudantes é fundamental. O trabalho está mudando. Profissões desaparecem, são suprimidas. Os aplicativos para celulares torceram as relações de trabalho. As reformas trabalhista e da previdência flexibilizaram as relações de trabalho e garantias sociais dos trabalhadores. A ode ao empreendedorismo é o canto da sereia do neoliberalismo. Pensamos, neste momento, que discutir o mundo do trabalho com os estudantes é uma questão que se impõe frente ao que observamos nas relações de trabalho contemporâneas.

Em formas de representação e pensamento espacial os estudantes devem ter contato e desenvolver a capacidade de leitura, interpretação e elaboração de representações gráficas próprias à Geografia. A alfabetização cartográfica que segundo Castrogiovanni e Costella (2012) consiste em trabalhar mentalmente por meio de desafios, que desenvolvam as noções de legenda, convenções cartográficas, escala, lateralidade, orientação e visão vertical, torna o estudante capacitado para interpretar um texto próprio da Geografia: o mapa. Concordamos com a BNCC quando aponta que os mapas devem servir de suporte ao raciocínio geográfico e não ilustrações de determinado tema. O mapa se configura como uma síntese do espaço. É uma representação dos fenômenos e relações estabelecidas entre objetos e ações. Pensamos neste momento que trabalhar com os estudantes as espacialidades e os mapas pode ser um caminho interessante para o Ensino de Geografia.

A última unidade temática abordada é Natureza, ambientes e qualidade de vida. Nela observamos a proposta de “[...] unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana [...]” (MEC, 2017, p.362). Tendo em vista o conhecimento, proposto pelo Paradigma da Complexidade, e o espaço geográfico, já discutido por nós anteriormente, consideramos equivocada essa abordagem disjuntiva da Geografia. Buscar compreender as relações entre natureza e sociedade é o que confere à ciência geográfica parte de sua distinção frente a outras áreas do conhecimento. Conceber que a Geografia é a soma da parte física com a humana é um retrocesso em um debate que vem sendo travado há alguns anos. Consideramos que a pertinência do estudo geográfico reside exatamente nesse diálogo, e não na intersecção dessas duas esferas.

As unidades temáticas e suas habilidades devem encaminhar o estudante a desenvolver as competências específicas do componente curricular. Estas devem estar articuladas com as competências gerais e das ciências humanas. Com efeito, a Geografia no ensino fundamental deve desenvolver sete competências que, articuladas às outras, oportunize o mínimo de conhecimentos para todos os

estudantes brasileiros. As competências para o componente curricular estão expostas no quadro a seguir.

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

Fonte: BNCC

Considerando o que foi exposto até o momento, a BNCC propõe a formação de um sujeito para, se assim desejar, intervir em sua realidade e compreender as relações que se estabelecem entre aquilo que está próximo, a sua vivência, e o mundo. Nesse sentido, *“The BNCC offers a more integrated dimension to knowledge, to what is determined for the development of citizenship as well as to methodological*

aspects and the necessary knowledge for self-development."¹⁷ (CASTELLAR, PEREIRA, GUIMARÃES, 2021, p.5).

Contudo, a diversidade socioeconômica e cultural do país parece que impõe cânions a esse projeto. Na medida em que o acesso aos recursos materiais e , p. intelectuais está desigualmente distribuído no território nacional, as condições de implementação dessa proposta necessita de esforços por parte do Estado brasileiro. As inúmeras vozes que se contrapõem a este projeto argumentam em favor de um currículo voltado para a vida dos sujeitos, e que um debate mais profundo deveria ter sido realizado.

Acreditamos, nesse momento, que um conjunto mínimo de conhecimentos necessários aos nossos estudantes é importante. A Geografia é uma ciência consolidada, possui um *corpus* teórico compreendido por aqueles que a estudam. Sendo assim, possui uma corrente de pensamento, ainda que possam existir divergências, e conceitos são consagrados. Então, torna-se evidente que alguns desses conhecimentos produzidos pela ciência geográfica devem ser trabalhados com os estudantes da educação básica. No entanto, cabe discutir quais conhecimentos e como eles devem ser trabalhados.

Nesse sentido, pensamos que estudar a BNCC neste momento é importante. Somente a BNCC é competente para desenvolver o saber-fazer com/nos estudantes, desenvolvendo a autonomia? Essa proposta pode ser considerada um ponto de inflexão para o ensino no Brasil? Podemos argumentar em favor de uma reforma do pensamento a partir da BNCC?

No capítulo seguinte apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa. Ainda, discutiremos o método que conduziu a nossa leitura do/dos fenômeno(s) estudado(s).

¹⁷ A BNCC oferece uma dimensão mais integrada ao conhecimento, ao que é determinado para o desenvolvimento da cidadania, bem como aos aspectos metodológicos e aos conhecimentos necessários ao autodesenvolvimento. (Tradução nossa).

3 METODOLOGIA E MÉTODO: o fazer das possibilidades

No presente capítulo apresentaremos as nossas ferramentas que possibilitaram a caminhada investigativa na qual estamos inseridos. Para tanto, a proposta metodológica que contempla os nossos objetivos e o nosso método de leitura do fenômeno estudado.

Contudo, devemos delinear o nosso campo de atuação. Em sendo a pesquisa de caráter social, mais especificamente em Ensino de Geografia, nossa postura como pesquisadores pretende ser a de contemplar o fenômeno estudado em seu processo, ou seja, nos interessam as pegadas pelo caminho. Estas são diversas e por vezes pouco nítidas. As marcas deixadas dependem de diversos fatores: o solo, a velocidade que se anda, quem pisou, se estava orientado ou não, etc.

As pegadas são rastros deixados em uma caminhada para alguma direção, assim como as estratégias indutivas de uma pesquisa. Nesse sentido, pensamos que a Pesquisa Qualitativa (GIL 2008, TRIVIÑOS 1987) seja o melhor meio de compreendermos as pegadas deixadas e qual o caminho foi trilhado. Deste modo, o nosso objetivo geral de estudar como a Geografia, a partir da BNCC e dos livros didáticos pode, ou não, possibilitar uma educação para a era planetária ,pode ser entendido como as pegadas que os sujeitos envolvidos no processo podem, ou não, deixar na (re)leitura de currículos de Geografia, no sentido de compreender, mesmo que provisoriamente, a nossa questão central: como a Geografia, a partir da BNCC, pode contribuir para uma educação para a era planetária?

Não obstante as pegadas deixadas, nós caminhamos junto e, também, deixamos as nossas, pois enquanto professores e pesquisadores nós fazemos parte desse processo. Quando tratamos de um fenômeno social, e definitivamente o ensino o é, as relações que o pesquisador estabelece com o estudo são parte da complexa produção de conhecimento, como nos indica Flick (2004) quando assevera que a subjetividade do pesquisador e daqueles que estão sendo

estudados fazem parte do processo da pesquisa. Pensamos que a Pesquisa Qualitativa pode auxiliar neste processo, já que a maioria dos fenômenos da realidade não pode ser explicada de forma isolada, sendo resultado da complexidade da realidade dos fenômenos (FLICK, 2004).

Diante do que foi exposto, pensamos que a Pesquisa Qualitativa é aquela que mais se adequa a nossa caminhada investigativa, porque nos interessamos aqui nos percursos que estão/estarão sendo trilhados com a BNCC e se poderemos auxiliar neste. Contudo, para deixar mais compreensível para o leitor, retomaremos os nossos objetivos que estão expostos no quadro a seguir:

Pensamos, neste momento, que a tessitura de nossa pesquisa a partir dos objetivos expostos pode ser efetivada por meio de uma análise qualitativa dos processos envolvidos em sua realização. A exposição dos procedimentos metodológicos, por nós indicados para alcançarmos tais objetivos, serão apresentados na sequência.

No entanto, antes de trazermos especificamente cada um dos objetivos, confeccionamos o quadro (quadro 4) a seguir como forma de tornar mais claro para o leitor ou leitora o entendimento do que realizamos.

Quadro 4 - Resumo dos objetivos específicos			
O que?	identificar quais teorias curriculares estão presentes, ou não, na BNCC para o Ensino Fundamental II em Geografia	analisar se os livros didáticos de geografia podem, ou não, contribuir para uma educação para a era planetária	avaliar como os conhecimentos propostos pela BNCC e os livros didáticos de geografia podem, ou não, aproximar para uma educação para a era planetária.

Por quê?	Entender qual ou quais teorias curriculares com põem a BNCC podem nos indicar alguma inclinação teórica na concepção da base curricular.	Elemento tradicional e de distribuição gratuita na educação básica brasileira, os livros didáticos ainda são amplamente utilizados como principal ferramenta pedagógica.	Contribuir com possíveis (re) leituras da BNCC
Como?	Análise Documental Qualitativa	Pesquisa bibliográfica.	Triangulação metodológica.
Com quem?	Bardin (1977), Gil (2008)	Gil (2008)	Flick (2004)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Este conjunto de objetivos específicos e as suas metodologias visam dar luz ao objetivo geral que estabelecemos: **Estudar como a Geografia, a partir da BNCC e dos livros didáticos pode, ou não, possibilitar uma educação para a era planetária.**

Desse modo, pensamos que para o primeiro objetivo específico que é **identificar quais teorias curriculares estão presentes, ou não, na BNCC para o Ensino Fundamental II em Geografia**, a análise documental qualitativa pode ser o melhor caminho. A BNCC é o documento que orienta a construção curricular em todo o território nacional, ou seja, determina os conhecimentos básicos a serem desenvolvidos com os estudantes brasileiros. Com efeito, ela pode ser considerada como todo o *corpus* a ser analisado, visto que é a partir dela que as unidades da federação irão construir as suas propostas curriculares.

A seleção da BNCC concorda com Bardin (1977) quando indica as regras de pré-análise do material a ser estudado: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. A primeira refere-se à utilização total do que fora proposto, em nosso caso os conhecimentos (habilidades); a segunda concorda no sentido de que não há amostragem, a análise compreende todo o universo; na terceira, o documento versa sobre o mesmo tema, é único; e na quarta regra, o documento adequa-se ao que nos propomos a estudar. Finalizada a etapa de pré-análise, daremos sequência à análise propriamente dita.

Para tanto, realizaremos uma leitura interpretativa na qual “[...] procura-se estabelecer relação entre o conteúdo das fontes pesquisadas e outros conhecimentos [...]” (GIL, 2008, p.75). Como outros conhecimentos compreende-se o nosso referencial teórico acerca das teorias curriculares e do conhecimento, trabalhado em outro capítulo. Nessa proposta, pretendemos analisar a qual(is) teoria(s) do currículo (Teorias Tradicionais, Teorias Crítica ou Teorias Pós-Modernas) as habilidades da Geografia se aproximam. Optamos pelas habilidades pois elas mobilizam os objetos de conhecimento na construção de uma competência. Com efeito, a competência resultará dos movimentos que as habilidades realizarão. Essa leitura interpretativa vai no sentido de realizar uma interpretação do dito e do não dito, passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (a representação do primeiro) (BARDIN, 1977), ou seja, procuramos com esse movimento realizar uma (re)leitura da BNCC, uma análise daquilo que está submerso nas linhas do texto.

Com esta etapa, procuramos reconhecer que conhecimentos são valorizados pela BNCC e quais são as principais influências teóricas em sua construção. Pensamos que nossa pesquisa deve iniciar por este caminho, pois teremos um panorama do que o documento preconiza, tanto em termos explícitos como implícitos.

Neste ponto em que chegamos de nossa caminhada, esperamos possuir um significativo conteúdo de informações para avançarmos em nossa pesquisa. O nosso objetivo de **analisar se os livros didáticos de Geografia podem, ou não,**

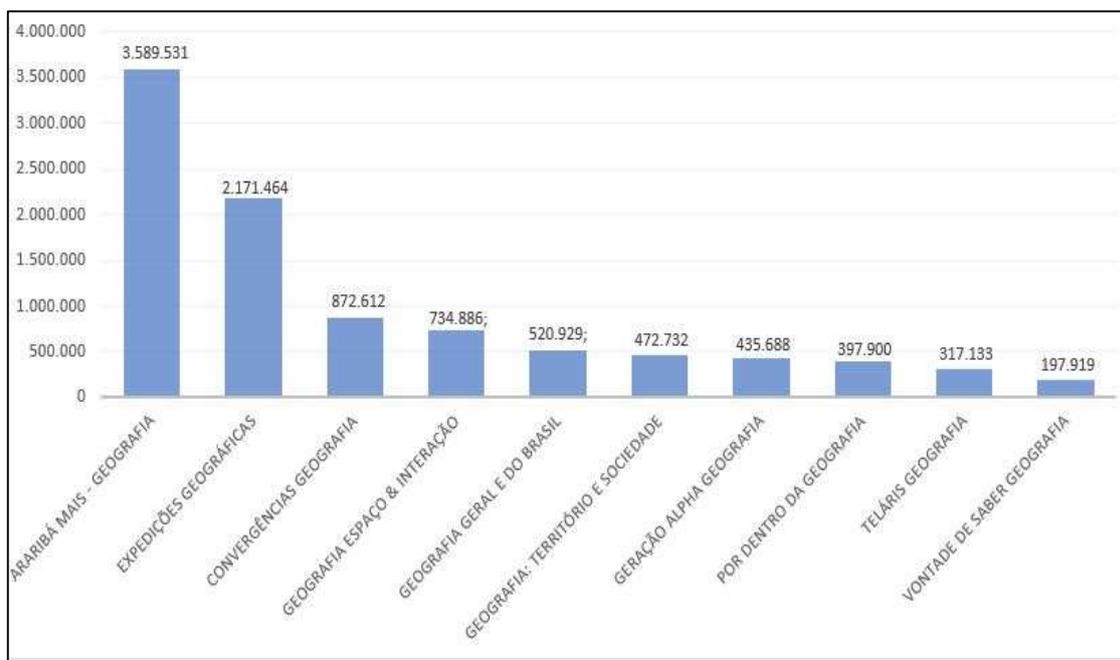
contribuir para uma educação para a era planetária se constitui em um processo apoiado no referencial teórico, concordando com o caráter processual de nossa proposta.

A presente etapa consiste em uma pesquisa bibliográfica. Para tanto, selecionamos os livros didáticos ofertados aos estudantes do Ensino Fundamental II da rede pública por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) no ano de 2020. Foram aprovadas para a aquisição 10 coleções que compreendem os quatro anos do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano). Optamos pelo livro do professor pois o nosso interesse de pesquisa reside naquilo que os estudantes receberam ou receberão e as possíveis “instruções” para os docentes.

Dentre as dez coleções aprovadas, analisamos uma completa, do 6º ao 9º ano, a saber: ARARIBÁ MAIS – GEOGRAFIA. A opção por essa amostra reside no fato de ser a mais adotada, como podemos observar no gráfico 1. A coleção mais vendida perfaz 36,7% dos livros adquiridos pelo PNLD 2020, enquanto as demais (nove coleções) compõem 63,3%. Assim, a opção por essa coleção se justifica pela Regra da Representatividade (BARDIN, 1977) pois compreende uma amostra significativa do universo.

Para essa análise pensamos que o número de unidades adquiridas é aquele que mais impacto causará. Presumimos que cada estudante terá acesso a uma unidade. O livro mais vendido, *a priori*, atenderá a um número maior de estudantes. Contudo, garantir a efetiva utilização e a entrega desse material não cabe aqui. Partimos do pressuposto de que as unidades adquiridas serão efetivamente entregues e utilizadas.

Gráfico 1 – Número de livros adquiridos por coleção no PNLD 2020.



Fonte: PNLD 2020.

Consideramos que analisar um número significativo de coleções nos fornece informações sobre a concepção dos livros, pensamos que diria mais dos autores do que do próprio conteúdo (aqui conteúdo não está no sentido de “matéria”, mas sim no que está contido na obra). Esse é um aspecto interessante para pesquisas futuras, compreender se os autores de livros didáticos trazem, ou não, o educar para a era planetária quando concebem as suas obras. Entretanto, o nosso interesse reside no estudante. Sendo assim, pensamos que utilizar a obra mais adquirida pode nos aproximar daquilo que os estudantes estão tendo contato e se a mesma pode, ou não, contribuir para o educar para a era planetária.

Com a coleção selecionada, indicaremos o que vamos analisar. Um livro didático é uma grande fonte de pesquisa em educação. São diversos os aspectos que podemos analisar, desde imagens e suas representações, passando por sua estruturação e referências bibliográficas até as atividades propostas, enfim os caminhos são inúmeros, de acordo com o interesse do pesquisador. No entanto, em nossa pesquisa buscamos analisar os textos de linguagem verbal escritas.

Nossa leitura dos textos está apoiada no que Gil (2008, p.75) denomina de leitura exploratória, leitura seletiva, leitura analítica e leitura interpretativa. O autor aponta que a leitura exploratória consiste em descartar os materiais pouco pertinentes à pesquisa. A leitura seletiva é aquela em que se dá mais atenção e aprofundamento as partes que realmente interessam para a pesquisa. A leitura analítica e interpretativa, segundo o autor, pode ser realizada concomitantemente, pois nela elencamos as ideias-chave do texto e relacionamo-las com o nosso referencial teórico.

Pensamos que para tornar a leitura mais fluida e menos cansativa, as sínteses e análises são apresentadas por ano. Dessa forma temos uma análise/síntese para o 6º ano, uma para o 7º ano, uma para o 8º ano e uma para o 9º ano. Consideramos que o processo de leitura enseja uma recursividade quase que natural ao ato de ler. Por isso, consideramos que explorar, selecionar, analisar e interpretar ocorrem quase que organicamente. Tendo a Complexidade como método, aceitamos as incertezas, o inesperado, uma espécie de auto-eco-organização da leitura. Cabe ressaltar que não trabalhamos com uma concepção Foucaultiana de discursos e enunciados.

Nossa leitura foi subsidiada pelos seis eixos estratégicos-diretrizes propostos por Morin (2000, 2003a, 2003b, 2005, 2015a, 2015b) para educar para a era planetária, apresentado no capítulo anterior. Neste sentido, construímos um quadro-síntese (quadro 5) no qual expomos as ideias essenciais de cada um dos eixos. Estes, por sua vez, irão dialogar com os pressupostos do Ensino de Geografia.

Quadro 5 – Quadro síntese das ideias-chave dos eixos estratégicos-diretrizes.	
Eixo estratégico-diretriz	Ideia chave
conservador/revolucionante	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a manutenção da diversidade natural e cultural do planeta. • Reformular as relações sociedade e natureza, sociedade e sociedade.
para progredir resistindo	<ul style="list-style-type: none"> • Atentar-se para o retorno de relações degradantes para a natureza e sociedade (idade do ferro planetária).

que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Repensar a ideia de desenvolvimento. • Transpor a noção economicista de desenvolvimento para o bem-estar humano.
que permite o regresso (reinvenção) do futuro e a reinvenção (regresso) do passado	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar as incertezas. • Discutir a relação passado/presente/futuro.
Para a complexificação da política e para uma política da complexidade do devir planetário da humanidade	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar multidimensionalmente os problemas e as soluções.
para civilizar a civilização	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de redes associativas que criem e alimentem uma consciência cívica planetária.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Pensamos que apenas os eixos diretriz são incompletos para a leitura das obras. Neste sentido, pensamos em algumas ferramentas analíticas que estabeleçam um diálogo entre Espaço Geográfico, era planetária, Ensino de Geografia e os eixos diretrizes. Para tanto, a partir de nosso referencial teórico, estabelecemos algumas possibilidades de análise que denominamos de substantivações: *escalarizar*, *cidadanizar* e *mesologizar*. Estas substantivações são formadas pelos afixos *scaa*, *civitas* e *meso* e a terminação *izar* (que significa transformar em).

Pensamos nessa possibilidade pois o educar para a era planetária enseja que: i) se pense de forma multiescalar, ou seja, que se estabeleçam relações local/global e global/local; ii) se construa uma concepção de cidadania para além do estado-nação, uma identidade de pertencimento ao planeta; iii) se reconheça o ser humano como parte do planeta e do cosmo.

Tomamos a liberdade de lançar mão desses neologismos, pois pensamos que a proposta de leitura que apresentamos está em constante recursividade, tanto em termos de conteúdo quanto em processo, ou seja, consideramos que a leitura exploratória, a leitura seletiva, a leitura analítica e a leitura interpretativa dos livros didáticos encontram-se em constante movimento com o referencial teórico, e na tessitura das relações livros didáticos – referencial teórico, estas retroagem na compreensão e interpretação dos textos. As substantivações propostas são processos, possibilidades de mobilização de saberes e informações no sentido de uma educação para a era planetária.

As substantivações pretendem permear a nossa leitura dos livros didáticos. Desse modo, ao proceder com a leitura procuramos compreender, mesmo que provisoriamente, se o texto pode, ou não, promover o movimento (o *izar*) na construção do conhecimento. Dito de outra forma, o nosso intento é o de analisar se os livros didáticos, a partir das substantivações propostas, possam, ou não, caminhar com os estudantes no sentido de construir uma educação para a era planetária.

Quando tratamos de escalarizar, pensamos que a abordagem do livro possibilite o sujeito estudante a transitar nas escalas (temporal, local, global) e reconhecer as possíveis recursividades entre os fenômenos. Nesse movimento, esperamos que os quatro pressupostos do Ensino de Geografia (relação entre escalas, valorização do lugar e do cotidiano, alfabetização cartográfica e a condição humana) possam dialogar com o eixo estratégico-diretriz que permite o regresso (reinvenção) do futuro e a reinvenção (regresso) do passado, o eixo estratégico-diretriz para a complexificação da política e para uma política da complexidade do devir planetário da humanidade e o eixo estratégico-diretriz para civilizar a civilização.

Com a substantivação cidadanizar, analisamos se o texto do livro didático oportuniza o sujeito estudante a posicionar-se frente a questões que envolvam a cidadania e o ser cidadão em distintas situações e escalas. Neste sentido, pensamos que os quatro pressupostos do Ensino de Geografia possam dialogar com o eixo estratégico-diretriz conservador/revolucionante, o eixo estratégico-diretriz para progredir resistindo, o eixo estratégico-diretriz que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento, o eixo estratégico-diretriz para a complexificação da política e para uma política da complexidade do devir planetário da humanidade e o eixo estratégico-diretriz para civilizar a civilização.

A substantivação mesologizar, se origina do substantivo mesologia, que nas ciências biológicas é o estudo das relações recíprocas entre os seres vivos e o ambiente (pode ser entendida também como ecologia). Com essa proposição

pensamos em analisar se os textos dos livros didáticos contemplam os problemas ambientais em termos de origens, consequências e possíveis soluções, em um movimento de posicionar o sujeito estudante inserido na recursividade dos problemas de ordem ambiental. Para tanto os pressupostos do Ensino de Geografia podem dialogar com o eixo estratégico-diretriz conservador/revolucionante, o eixo estratégico-diretriz para progredir resistindo, o eixo estratégico-diretriz que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento e o eixo estratégico-diretriz para a complexificação da política e para uma política da complexidade do devir planetário da humanidade.

A leitura pretende analisar se os livros didáticos podem, ou não, contribuir para uma educação para a era planetária. Desse modo, a partir das substantivações escalarizar, cidadanizar e mesologizar, analisaremos se os textos promovem, ou não, o movimento de compreender as emergências planetárias e a possível construção de uma base para uma sociedade-mundo.

Tendo em vista o que foi exposto, pensamos que a Geografia pode tecer essas possíveis relações. A ciência geográfica, ao estudar o Espaço Geográfico em toda a sua complexidade, dialoga com outras áreas do conhecimento a fim de compreender, mesmo que provisoriamente, o seu objeto de estudo. Podemos observar esses movimentos nas diversas teses, que na tessitura com outras áreas, tentam caminhar, ainda que de forma não explícita, no sentido proposto pelo autor, como exemplo as teses de Lindau (2009) e Rodrigues (2017) que relacionam a Geografia com a Educação Ambiental, e Duarte (2010) e Gracioli (2018) que consubstanciam Geografia e Literatura.

Em nosso objetivo específico: **avaliar como os conhecimentos propostos pela BNCC e os livros didáticos de geografia podem, ou não, aproximar para uma educação para a era planetária**, pensamos que a continuidade de nossa pesquisa pode ser dar por meio da técnica de triangulação metodológica (FLICK, 2004).

Utilizando-nos dos materiais obtidos anteriormente, analisamos os possíveis diálogos que se estabeleceram, ou não, entre o que foi analisado na BNCC e que falas os livros didáticos nos trouxeram. Estes materiais serão lidos sob alguns princípios propostos por Morin (2000, 2003a, 2003b, 2005, 2015a, 2015b) para que se reforme o pensamento, superando o paradigma simplificador. Para tanto, elegemos os princípios que, pensamos, mais se adequam à nossa pesquisa, a saber: Princípio Hologramático, Princípio Dialógico, Princípio da Recursão Organizacional e o Princípio da Reintrodução.

Consideramos que por meio da triangulação metodológica podemos, em um movimento recursivo, retroalimentar os materiais e as análises para produzir um novo conhecimento, como aponta Flick (2004, p. 238).

A triangulação pode ser aproveitada como uma abordagem para embasar ainda mais o conhecimento adquirido através de métodos qualitativos. O embasamento aqui não significa avaliar os resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento.

Nesse ponto da pesquisa, pensamos que já possuímos subsídios provisórios para podermos tecer algumas considerações sobre se é possível fazer uma leitura da BNCC a partir da Complexidade, ou não.

Os procedimentos metodológicos apresentados são os fios condutores de nossa caminhada investigativa, são as pegadas. Contudo, para compreender o que estamos trilhando devemos possuir a capacidade interpretativa para tal. Esta, pensamos, estrutura-se a partir do método, pois é por meio deste que teremos a competência para efetivar a nossa pesquisa.

Nas linhas que se seguem, apresentamos a nossa leitura da pesquisa. Sob as lentes da Complexidade, buscamos realizar a tessitura de alguns princípios do Paradigma da Complexidade que pensamos serem os mais apropriados ao que pensamos, aos nossos objetivos e as informações advindas deles. O método em uma pesquisa tem a função coser aquilo que se estuda, ou seja, ele articula as informações obtidas e, de certa forma, dá sentido a elas. O referido sentido é uma

parte. É uma possibilidade de leitura. Essa, por sua vez, não esgota as potencialidades de análise e compreensão daquilo que se estuda.

No entanto, como pesquisadores, devemos apontar para o leitor de onde estamos observando e estudando nosso objeto de pesquisa. Pensar que poderemos estudar e “conhecer” o objeto por inteiro, como um todo, seria no mínimo ingenuidade de nossa parte. É como observar uma pintura. Podemos olhar com certo distanciamento e observar a obra como um todo, contudo, é observando com maior proximidade que se pode ver o traço do artista. Ainda, muitas obras vistas de ângulos diferentes trazem para o observador, percepções e evocam subjetividades conforme quem a vê. Dito isso, consideramos que o nosso método é um dos possíveis ângulos de visão/análise de estudo, o que não invalidaria outras proposições. Essas, consideramos como as incertezas do conhecimento. Estudamos a partir de nosso ponto de vista. Outros pontos de vista, que não o nosso, não poderemos invalidar ou dizer que não é. Não sabemos o que o outro vê! A incerteza do conhecimento nos coloca diante de uma “realidade” parcial, observada e estudada por um determinado ponto de vista e com o nosso olhar.

Contudo, somente o nosso olhar parece não ser suficiente para uma pesquisa. Necessitamos de lentes que nos auxiliem nesse processo ou de um farol que nos ajude a manter o rumo. Consideramos, neste momento, o Paradigma da Complexidade, de Edgar Morin (2000, 2003a, 2003b, 2005, 2015a, 2015b), como nosso método de pesquisa, pois visa superar a simplificação e desenvolver o pensamento complexo.

Com efeito, a fragmentação e a hierarquização das ciências perduram na contemporaneidade. O Positivismo e as suas variações, como o Neopositivismo, permaneceram como método científico dominante até meados do século XX. Estes fatores históricos contribuíram para o que Morin (2005) chamou de *paradigma simplificador*, que se erigiu sob os princípios da disjunção, de redução e de abstração:

[...] assim, o paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um

princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução). (MORIN, 2005, p.59).

O pensamento simplificador reduziu o conhecimento aos cálculos matemáticos, fórmulas e equações; é incapaz de conceber as interrelações existentes entre o uno e o múltiplo; é cego para perceber a presença do uno no múltiplo, e do múltiplo no uno, esta conjunção é inconcebível sob tal paradigma.

A dificuldade de visualizar a realidade em sua multidimensionalidade, leva ao que Morin (2005) chama de inteligência cega. Sob esse aspecto, “a inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada” (MORIN, 2005, p.12). Neste sentido, a inteligência cega ofusca a compreensão dos fenômenos em suas dimensões ou escalas. As emergências planetárias, pensamos, demandam ações e reflexões diametralmente opostas, na medida em que as totalidades e os conjuntos não podem ser interpretados sob uma ótica disjuntiva.

O pensamento científico dominante e a sua incapacidade de compreender o mundo e as coisas dos *homo sapiens*, sob a ótica de sua condição complexa, acarreta na compartimentação do ensino em disciplinas desconexas para os estudantes. Pensamos que isto traz uma imensa dificuldade para os professores significarem e contextualizarem os conhecimentos, pois o sistema de ensino baseado no pensamento científico dominante, o da simplificação, promove uma hiperespecialização que fragmenta o real, e destrói o tecido complexo da realidade.

Acreditamos, neste momento, que a profissão docente no século XXI passa por uma profunda crise. Essa a que nos referimos, deriva em grande medida ao esvaziamento de sentido que a escola tem para os estudantes atualmente. A escola não é mais a principal fonte de informação, essa se encontra dispersa em inúmeros lugares físicos ou virtuais; também, não é mais certeza de ascensão social. A crise instaurada no ensino coloca em xeque as convicções que outrora eram verdades absolutas.

A incerteza é a condição da docência. Mesmo que o professor se utilize de uma didática variada, não conseguirá atingir todos os estudantes da mesma forma, pois nos demonstram os estudos de Piaget (1986) que o conhecimento é construído pelas estruturas internas do sujeito em resposta a perturbações do meio (PINTO; CASTROGIOVANNI, 2014). Tendo essa premissa como verdadeira, podemos conceber que há certeza no ato cognoscente dos educandos?

Sendo a docência uma atividade que requer incertezas, nem mesmo aquilo que é considerado como real o é de fato. Pensemos no sistema capitalista de produção. Ele é uma construção humana, é uma realidade intersubjetiva da sociedade. São as condições atuais que possibilitam sua existência. No passado, existiram outros sistemas como o feudal, por exemplo, que ruíram dando espaço para o surgimento do novo. Não é possível afirmar que este sistema perdurará. O mundo como se constitui hoje, é somente, e aí incluímos o sistema educacional, reflexo de nossa construção como sociedade. “Nossa realidade não é outra senão nossa ideia da realidade” (MORIN, 2000, p. 85). É como bem aponta Harari (2019), quando afirma que a realidade imaginada é o principal meio de cooperação entre os grupos de *homo sapiens*. Portanto, o que é dado como real pode ser uma realidade imaginada. E sendo assim, fruto da máquina hipercomplexa, pode modificar-se em virtude dos movimentos da sociedade. A incerteza quanto ao futuro e a realidade posta são inerentes aos seres humanos.

A incerteza permeia o conhecimento, pois este é construção humana. As certezas doutrinárias, dogmáticas, engessam o conhecimento, pois não abrem espaço ao risco do erro, do incerto, do novo. Um docente que se mantém fiel ao seu programa de ensino do início ao fim, corre o risco de ignorar fatos e acontecimentos relevantes, que poderiam ser matéria de discussão em sala de aula. Sendo assim, desenvolver estratégias de ensino tendo em vista as incertezas do mundo, abre espaço ao novo, ao acaso, aos imprevistos,

[...] a estratégia deve prevalecer sobre o programa. O programa estabelece uma sequência de ações que devem ser executadas sem variação em um ambiente estável, mas, se houver modificação das condições externas, bloqueia-se o programa. A estratégia, ao contrário, elabora um cenário de

ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, contratemplos ou boas oportunidades encontradas ao longo do caminho (MORIN, 2000, p. 90).

As incertezas devem estar contempladas na estratégia de ensino e na pesquisa. O professor, enquanto pesquisador possui em sua atividade o incerto. Os resultados de sua atuação são incertos. Ainda que se tenham objetivos a serem alcançados, e a aceitação da incerteza não exclui de forma alguma os objetivos, mas estes são provisórios, pois o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas (MORIN, 2000, p. 86).

Diante do que foi exposto, consideramos as incertezas em nossa caminhada investigativa. Contudo, devemos pensar que algumas direções devem ser tomadas para a realização do estudo. Essas direções, pensamos, serão dadas pelos princípios que guiarão a pesquisa.

Nossas leituras foram realizadas, como já indicamos, a partir do Paradigma da Complexidade. Dentre os princípios propostos por Morin (2000, 2003a, 2003b, 2005, 2015a, 2015b) para que se pense o mundo de modo complexo, selecionamos quatro que julgamos mais condizentes com a nossa investigação, são eles: Princípio Hologramático, Princípio da Recursão Organizacional, Princípio Dialógico e o Princípio da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento.

O Princípio Hologramático considera a existência de um organismo global, e este por sua vez é composto por células. Considerando este como um sistema complexo, composto por inúmeros elementos (células), que apresenta uma aparente contradição: a de que o todo não é somente a soma das partes, as partes estão inseridas no todo. Este princípio advoga em favor de uma retroação de produção e de sentidos. O todo é composto pelas partes, mas não é a soma das partes. Isso se deve pelo fato de que as partes possuem singularidades que não estão presentes no todo, este se constitui *com* as partes. Contudo, a parte traz em si o todo, pois esta é constituinte do último.

Para exemplificar, faremos uma analogia com a BNCC e os currículos. Podemos considerar a BNCC como o todo. Nela estão contidos todos os conhecimentos considerados válidos para os estudantes em um nível de ensino no país; os currículos, por sua vez, são originados a partir da BNCC, ou seja, trazem neles os conhecimentos propostos pela Base. Não obstante os conhecimentos da Base, os currículos podem, ou não, agregar novos conhecimentos, como temas regionais por exemplo. Assim, se somarmos todos os currículos do país não teremos a BNCC, mas algo maior. Contudo, nessa soma teremos a presença da BNCC, pois os currículos somados trarão os conhecimentos por ela propostos.

O Princípio Dialógico considera a existência de duas lógicas distintas, mas complementares. Considera a “[...] associação complexa (complementar/ concorrente /antagônica) de instâncias necessárias em conjunto à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado.” (MORIN, 2015b, p. 110).

Assumindo a possibilidade da coexistência de termos que se distanciam e se aproximam concomitantemente, esse princípio pode contribuir na compreensão de possíveis contradições na BNCC e nos livros didáticos. Se nos depararmos com momentos aparentemente antagônicos, mas que de certo modo coexistam, este pode ser um caminho possível para a leitura de determinado fenômeno.

Auto-produção. Retroação. O próximo princípio visa romper com uma visão linear dos fenômenos. O Princípio da Recursão Organizacional concebe as causas e os efeitos como produtos e produtores. O indivíduo é produtor da sociedade em que vive, na medida em que dela é partícipe com: ideias, trabalho, filhos, etc., mas também é produto dessa mesma sociedade, já que muitas de suas ideias são originadas das suas vivências e experiências ou, até mesmo, ideias acolhidas de outros sujeitos; o seu trabalho é realizado para alguém em troca de uma remuneração; a criação de seus filhos é fortemente influenciada pelo mercado, que incentiva as pessoas a realizarem eventos mercadologicamente orquestrados para saber o sexo do bebê ou montar quartos extremamente aparelhados quando o que um recém-nascido necessita é o amor dos pais e alimento.

Considerando o que foi exposto, a construção de sentidos, a realidade imaginada que é a sociedade, retroage sobre os indivíduos influenciando as suas decisões. Pensamos que retroações podem ser provocadas, nos estudantes, a partir dos livros didáticos? A condição humana? A concepção de uma era planetária?

O último princípio por nós sugerido trata do conhecimento, é o Princípio da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento. Este reconhece que todo o conhecimento - do saber ao conhecimento científico – é fruto da elaboração da mente/espírito em determinada cultura e época. Neste sentido, pensamos que se alinha com a concepção de currículo, já exposta por nós no capítulo 2. Para Morin (2000, 2003a, 2003b, 2005, 2015a, 2015b) este princípio restaura o sujeito e dá luz a discussão em relação do problema cognitivo: paradigma simplificador x pensamento complexo.

Para Morin (2003b) o sujeito não é constituído somente da subjetividade do indivíduo, o sujeito é concebido a partir da auto-organização entre o “Eu” subjetivo e o “eu” da coletividade. O sujeito é flutuante entre essas duas esferas, e como afirma o autor “[...] é preciso conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades” (MORIN, 2003b, p.128).

Pensamos que este princípio é significativo nos estudos curriculares, pois tece relação entre o sujeito e o conhecimento. Reconhecer como as mentes traduzem o conhecimento e em qual contexto se dá esse processo, é para nós de suma importância para tentarmos compreender por quem os currículos são produzidos? Para quem eles são direcionados? Quem é beneficiado? Por quê? Por que esses conhecimentos e não outros? Essas são questões que podem, ou não, serem respondidas quando estudarmos as informações por nós obtidas por meio dos procedimentos metodológicos.

Para não concluir, pensamos que o Paradigma da Complexidade por meio de seus princípios pode auxiliar na leitura dos materiais por nós reunidos, e

proporcionar instrumentos teórico-metodológicos para possíveis intervenções, análises e proposições curriculares.

No próximo capítulo iniciamos os movimentos para a identificação de possíveis teorias curriculares presentes na BNCC. Essa é a sequência de nossa caminhada investigativa.

4 AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE BNCC E AS TEORIAS CURRICULARES

Neste capítulo procuramos **identificar e analisar quais teorias curriculares estão presentes, ou não, na BNCC para o Ensino Fundamental II em Geografia**. Para tanto, retomamos alguns aspectos, que em nosso modo de ver, constituem as principais teorias curriculares

A Base Nacional Comum Curricular brasileira se propõe a ser o conjunto básico de conhecimentos que os estudantes devem possuir ao final de um ciclo, ou seja, a BNCC é o caminho a ser percorrido na construção de conhecimentos. Como discutido em capítulo anterior, tal conjunto de conhecimentos e suas possíveis aplicabilidades na realidade é denominado de currículo. O currículo é um espaço de disputas e de poder que se transfigura com os movimentos da sociedade, com diferentes atores reclamando visibilidade dentro deste instrumento. Se o currículo não fosse poder, não existiriam corporações, instituições, movimentos sociais e inúmeros sujeitos disputando espaço naquelas linhas. Neste contexto, as concepções curriculares caminham com a sociedade, nem sempre ao lado, por vezes atrás e dificilmente à frente.

Partindo de nosso referencial sobre o currículo, consideramos que as teorias curriculares podem ser divididas em três grandes correntes: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Modernas. Compreendemos que a sequência apresentada possa ser de algum modo estruturalista. No entanto, a nossa intenção é a de apresentar de forma visível o conjunto de ideias que influenciam na constituição dos currículos ao longo do tempo, não de maneira linear ou subsequente. Compreendemos neste momento, que as ideias que constituem essas teorias curriculares estão sobrepostas em diferentes escalas, tempos e espaços.

O que tradicionalmente se convencionava de Teorias Tradicionais está na essência da massificação do ensino básico. O presente modelo é fruto da expansão

do modo de vida da sociedade urbano-industrial ocidental. É um ensino tecnocrático que visa a formação de sujeitos para a sociedade que florescia. A formação de adultos para atender à crescente industrialização e ao mundo do trabalho, inspirados pela linha de montagem industrial, reproduz na escola a lógica da fábrica. O adestramento dos futuros adultos, muito próximo ao *corpo dócil* de Foucault, encontra na lógica proposta por Tyler (1974) um modelo exaustivamente replicado até os dias atuais: objetivos + experiências de aprendizagem + avaliação (nossa experiência na educação básica indica que o presente modelo parece estar naturalizado). Antecipando uma visão crítica do currículo, Bowles (1981) vai apontar que a organização da escola visa reproduzir a sociedade. Neste sentido, a escola visa preparar os estudantes para a vida adulta, formando (e por que não produzindo?) indivíduos para atuarem no mundo do trabalho.

Isto posto, as Teorias Tradicionais de currículo se assentam na noção de preparação para a vida adulta, não questionando os conhecimentos necessários pois estes já estariam definidos pelas funções possíveis no mundo do trabalho; e na racionalidade tyleriana, na qual a avaliação é o ponto culminante do processo de ensino-aprendizagem.

As transformações curriculares não se apresentam como rupturas. Como referido anteriormente, o currículo está atrelado ao momento histórico e os movimentos da sociedade, buscando responder ou atender a demandas e interesses de determinados grupos. É nesse sentido que as denominadas Teorias Críticas do currículo vão ganhando espaço. Imbuídas de uma visão discordante do pragmatismo e tecnocracia dos currículos mais tradicionais, as então novas perspectivas curriculares condenam a estruturação vigente.

Diante do exposto, as chamadas Teorias Críticas advogam que os currículos são instrumentos de produção e reprodução da estrutura social estabelecida. Para tanto, o principal meio de instituir a cultura dominante e as relações capitalistas se dá pelo currículo. O modo como a escola está organizada, as práticas culturais valorizadas e a seleção de determinados conhecimentos em detrimento de outros são exemplos da torrente de questionamentos quanto à intencionalidade inserida

nos currículos. Alinhado à compreensão de cultura dominante no currículo, a denominada corrente multicultural propõe que sujeitos que outrora eram invisíveis nos currículos devam sobreviver. Contudo, tal proposição parte de uma concepção de tolerância e respeito para com comunidades tradicionais ou minorias, o que denota que existe uma normalidade a ser considerada.

Pensamos neste momento, que as Teorias Críticas incorporam questionamentos importantes à concepção curricular. Ao considerar o currículo como um espaço de disputas, almejam vincular questionamentos à sociedade vigente confrontando as hegemonias tanto materiais como imateriais.

Questionar e confrontar é também linha das chamadas Teorias Pós-Modernas. Estas concepções curriculares defendem a superação dos axiomas da modernidade, sendo um deles a racionalidade tyleriana. Propostas pós-modernas de currículo procuram deslocar da avaliação para o processo a centralidade do ensino-aprendizagem. Ainda, concebem que o conhecimento não deve ser hegemônico. Consideram a centralidade do currículo no sujeito ocidental o resultado de relações de forças desiguais. Contudo, aceita que há uma recursividade no intercâmbio cultural, na qual a cultura hegemônica não sai sem marcas. Com efeito, outros conhecimentos não-científicos (como os saberes populares e de comunidades tradicionais por exemplo) devem ser contemplados.

Para além de quem “produz o conhecimento”, consideram que a aprendizagem e a construção de conhecimentos e saberes se dá, também, fora do espaço escolar. No entanto, esses devem ser trazidos à escola onde devem ser motivo de discussão e reflexão sistematizados, a retroação dentro-fora da escola é considerada fundamental, pois integra a escola à vida cotidiana.

Neste momento textual, consideramos que as teorias curriculares não são sobreposições. Dito de outra forma, as teorias curriculares podem coexistir sem necessariamente ocorrer a erosão de um modelo por outro ulterior.

Tendo em vista as teorias curriculares apontadas, iniciaremos a identificação e análise das habilidades da BNCC do Ensino Fundamental II. Para facilitar a leitura e o entendimento, apresentaremos a nossa análise do mesmo modo em que a base é construída, ou seja, vamos iniciar pelas primeiras habilidades do 6º ano até a última do 9º ano.

A BNCC para o 6º ano propõe seis objetos de conhecimento que devem ser desenvolvidos a partir de treze habilidades. Os objetos de conhecimento são: identidade sociocultural; relações entre os componentes físico-naturais; transformações das paisagens naturais e antrópicas; fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras; biodiversidade e ciclo hidrológico e atividades humanas e dinâmica climática.

Em *identidade sociocultural* as habilidades propostas são: (EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos; (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.

Na habilidade EF06GE01 podemos identificar que ela propõe uma concepção de movimento à paisagem e a sua constante transformação. Compreendemos que que esta habilidade possui maior aproximação com uma Teoria Pós- Moderna. Pensamos desse modo pois da maneira como é proposta, possibilita que sejam trazidos conhecimentos do cotidiano dos estudantes. As possíveis transformações na comunidade ou na cidade podem ser objeto de discussão em aula, é o *dentrofora* proposto por Alves (2002) nos estudos no/dos/com os cotidianos. Ainda, podemos conceber que saberes não-científicos podem ser incorporados a esses estudos da paisagem, e que do modo como é apresentada a habilidade ela abre espaço para que seja trabalhada em qualquer contexto de tempo e espaço.

Contudo, cabe ressaltar que a maneira como essa habilidade é abordada está intrinsicamente relacionada com a episteme do professor. Pode-se trabalhar ela de um modo mais tradicional, com a simples descrição das transformações da paisagem, passando pela influência do capital até a apropriação dela pelos sujeitos

marginalizados. Portanto, a maneira como o professor ou professora vai conduzir é fundamental, pois ela dá ao docente inúmeras possibilidades de abordagem.

A habilidade EF06GE02 se concentra em observar a interferência das sociedades humanas na produção e transformação da paisagem. Pensamos que nesse ponto, a cultura é elemento fundamental para a compreender a produção do espaço pelas sociedades. Dito isso, a presente habilidade pode ser entendida como uma abordagem multiculturalista, na medida em que atribui às práticas sociais de cada grupo humano a modificação da paisagem. Outro ponto que nos conduz a esse entendimento é o destaque aos povos originários proposto pela mesma. Diante disso, podemos entender que a presente pode ser tratada como parte das Teorias Críticas, pois compreende que existe uma cultura hegemônica e, dentro das disputas curriculares (ARROYO, 2011), há a busca por visibilidade de determinados grupos.

No objeto de conhecimento *relações entre os componentes físico-naturais* as habilidades são: (EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos; (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal; (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.

Optamos por tratar as três habilidades de modo conjunto pois pensamos que existe um alinhamento teórico entre elas. Observando as habilidades do objeto de conhecimento supracitado, podemos inferir que as proposições se aproximam do que se denomina de uma “Geografia Tradicional”. O verbo descrever aparece no início de duas habilidades, ainda que proponham outros movimentos como relacionar, comparar, reconhecer e localizar, estes estão somente na esfera dos fenômenos físicos. Ainda que sejam estudos introdutórios para os estudantes, a não menção à sociedade pode construir ou reforçar a noção de separação entre a natureza e a sociedade. Esta fragmentação pode contribuir para a noção da

existência, ou não, de uma Geografia Humana e de uma Geografia Física, discussão essa muito frequente no âmbito do conhecimento geográfico.

Compreendemos que a BNCC propõe um caminho de complexificação dos conhecimentos e que as relações entre natureza e sociedade aparecerão noutras habilidades de um objeto de conhecimento diferente. Contudo, tendo em conta o ensinar a condição humana, o modo como se apresentam essas habilidades se distanciam da compreensão de que somos parte do complexo físico/biológico que é a Terra.

Diante do exposto, acreditamos nesse momento que a ausência de menções à sociedade no contexto dos fenômenos físicos e naturais, em que pese as possíveis relações futuras, e a conseqüente falta de questionamento do papel dos seres humanos nesse processo, pode se alinhar ao que denominamos de Teoria Tradicional, na medida em que a apreciação desses fenômenos está dissociada da dimensão humana e reforça uma racionalidade fragmentadora.

A transformação das paisagens naturais e antrópicas é objeto de conhecimento que possui como habilidades: (EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização; (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

Pensamos que nenhuma das habilidades apontadas possibilita a leitura fora da ideia de mundialização econômica, compreendida na noção de idade do ferro planetária. Ao destacar o trabalho humano na produção/transformação da paisagem, essas habilidades conduzem para a compreensão de que a sociedade urbano-industrial, sob um modelo ocidental de sociedade, é a norma na relação com as paisagens.

A habilidade EF06GE06 destaca a agropecuária e a industrialização como trabalhos humanos que transformam a paisagem. Concordamos que ambas as

práticas são essenciais para compreender as transformações que ocorrem/ocorreram nas paisagens. Contudo, coloca o sujeito europeu (e de modo mais amplo o ocidental) na centralidade do processo invisibilizando outros sujeitos, o que vai de encontro com uma proposta de currículo pós-colonial. Com efeito, ao centralizar as transformações das paisagens na agropecuária e na industrialização, pensamos que a presente habilidade pode, tanto, encaminhar para uma compreensão dos supostos benefícios dessas práticas, ou apontar os problemas advindos desses processos. Dito de outro modo, novamente temos a episteme do professor como fator decisivo na condução dos trabalhos com essas habilidades.

Alinhando com nossa proposta de análise, pensamos que a presente se distancia das Teorias Pós-Modernas na medida em que centraliza no sujeito ocidental e nas suas práticas o protagonismo. Julgamos que as Teorias Críticas estão em consonância com esta habilidade, já que centra no trabalho humano e conseqüentemente nas relações capitalistas o protagonismo na alteração e produção das paisagens.

Já na habilidade EF06GE07 o foco está no surgimento das cidades. Não observamos especificamente de que cidades está sendo tratado. São os primeiros agrupamentos urbanos nas margens do rio Eufrates na Mesopotâmia? Ou são as cidades europeias dos séculos X e XI, no chamado renascimento urbano? Tendo em vista esses questionamentos, pensamos que ao não especificar o período histórico, a proposta novamente coloca o ou a docente como balizador. Com efeito, ao focar no fenômeno da urbanização a habilidade invisibiliza a relação de outros grupos humanos com a natureza e as conseqüentes intervenções.

Entendemos que a proposta dessa é trabalhar as cidades, assim sem maiores especificações espaço-temporais pensamos que não conseguimos encontrar uma aproximação maior com alguma teoria curricular. Ou ainda, ela pode ser objeto a partir de qualquer uma das três teorias! Dada essa multiplicidade de abordagens é que pensamos, novamente, na episteme do professor como condutora do processo de ensinar e apreender Geografia.

As habilidades: (EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas; (EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre, presentes no objeto de conhecimento *fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras* são fundamentais para o ensino e aprendizagem em Geografia. Conforme apontado noutro momento de nosso texto, a alfabetização cartográfica pode dotar os sujeitos de capacidade leitora do mundo. Dito isso, pensamos que essas habilidades instrumentalizam os sujeitos para a leitura de mapas. Sendo assim, consideramos que pode existir uma aproximação com uma Teoria Tradicional, na medida em que visa preparar os sujeitos. Em sendo a alfabetização cartográfica um processo contínuo na BNCC, podemos considerar algo próximo ao progressivismo. Apesar dessas considerações, não estamos seguros de tal apontamento.

Em *biodiversidade e ciclo hidrológico* as habilidades propostas são: (EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares; (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo; (EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.

Pensamos que a habilidade EF06GE10 se apresenta de modo bem completo. Ao buscar explicar o uso do solo e a utilização dos recursos hídricos, ela propõe que se observe as vantagens e desvantagens dessas práticas em diferentes espaços e tempos. Consideramos, neste momento, que ao encaminhar o estudo com apontamentos das vantagens e desvantagens em diferentes espaços e tempos, a habilidade proporciona questionamentos e convida à reflexão. Partindo

dessa premissa, podem ocorrer contestações e criticidade em relação à temática. Desse modo, a ideia de resistência de Giroux (1986) pode ser aplicada a ela.

Todavia, o modo como o ou a docente abordará o tema é fundamental para os caminhos que este tomará, seja em defesa ou criticando o agronegócio por exemplo. No entanto, consideramos que ao propor a exposição das vantagens e desvantagens, essa se alinha com uma Teoria Crítica, pois considera que há uma estrutura passível de ser criticada e revisitada.

A proposição da habilidade EF06GE11 é analisar as interações entre natureza e sociedade. Pensamos existirem dois elementos de destaque: a menção às sociedades e a noção de escala. No que se refere às sociedades, o tratamento no plural pode nos indicar uma aproximação com a multiculturalidade no currículo, uma vez que deixa em suspenso a que sociedades está se referindo, ou seja, compreendemos, neste momento, que as diversas culturas estão englobadas nessa perspectiva. Cabe ressaltar o caráter pós-colonial dessa abordagem, uma vez que não encarcera os grupos minoritário, concedendo-lhes alguns espaços no currículo; e não parte de uma visão eurocêntrica.

As interações das sociedades com a natureza, propostas por esta habilidade, busca dialogar com as escalas local e global da espacialização dos elementos físicos e naturais e as consequentes transformações. Pensamos que as possibilidades abertas podem encontrar diferentes práticas discursivas. Desenvolver o pensamento local-global como uma via de mão dupla pode ser um caminho.

Em sendo o currículo um artefato cultural, possibilita que os mais diversos grupos humanos possam ser representados nessa interação com a natureza e a escala de reverberação destas. Desse modo, a presente habilidade encontra nas Teorias Pós-Modernas uma possibilidade de leitura.

Em EF06GE12 a apropriação da natureza para o uso humano é o enfoque. Tal fato fica evidente quando sugere uma atenção ao ambiente urbano. Pensamos

que do modo como está proposta, a habilidade naturaliza a urbanização e a desloca para ser o elemento central da discussão. Compreendemos que grande parte dos brasileiros habitam as cidades. Contudo, possuímos um contingente significativo de estudantes do campo.

Pensamos, neste momento, que o modo como é redigida a habilidade conduz a uma naturalização do ambiente urbano como sendo algo comum a todos. Em sendo BNCC a referência curricular para o país nos questionamos: que referenciais de urbanização possuem os estudantes? Todos já foram a uma cidade? Que tipo de cidade? Consideramos que dentro dos usos das bacias hidrográficas podem estar contempladas comunidades e povos que estabelecem uma relação transcendental, quase divina, com um corpo hídrico.

O destaque sugerido pela habilidade normaliza uma condição espacial. Eclipsa outros modos de vivência, de ser e estar no mundo. Diante do exposto é que consideramos a habilidade muito próxima das Teorias Tradicionais.

No último objeto de conhecimento *atividades humanas e dinâmica climática*, temos a habilidade: (EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

Pensamos que a presente habilidade proporciona múltiplos pontos de abordagem do tema. Ao convidar o estudante a refletir sobre as práticas humanas, abre caminho para que diferentes modos de vida sejam trabalhados. O que aparentemente amplia as possibilidades narrativas, encontra no destaque do texto uma ancoragem na sociedade urbano-industrial: a ilha de calor. Ainda que seja de certo modo um exemplo, e sugira outras possibilidades com o etecetera, a opção por esse fenômeno denota de onde se vê o currículo. É o que Appel (2006) aponta como a ideologia de um currículo, o direcionamento para observar o mundo sob um determinado ângulo.

Não obstante ao direcionamento dado, seja ele intencional ou não, compreendemos nesse momento que a opção por esse exemplo reforça o discurso hegemônico da normalização da sociedade urbana.

Em que se pesem as observações anteriores, o convite à reflexão sobre as ações humanas sobre a natureza, em especial ao clima, possibilita uma visão crítica do tema. A possibilidade de se contraporem diferentes modos de vida e de relação com a natureza, trazem a cultura como elemento central e fundante do debate. Com efeito, pensamos que há uma aproximação com a multiculturalidade, e é a narrativa que vai encaminhar o processo de aprendizagem. Podemos conceber que existe possibilidade de se trabalhar no escopo das Teorias Pós-Modernas. Contudo, a abertura para diferentes leituras encontra na episteme do professor o alicerce para se desenvolver, ou não.

As identificações e análises realizadas com as habilidades para o 6º ano do Ensino Fundamental II nos indicam que há uma multiplicidade de abordagens. O quadro (quadro 6) a seguir resume aquilo que observamos até o momento.

Quadro 6 – Habilidades 6º ano E.F. II e as possíveis teorias curriculares associadas. (EF06GEXX)	
01	Teoria Pós – Moderna
02	Teoria Crítica
03	Teoria Tradicional
04	Teoria Tradicional
05	Teoria Tradicional
06	Teoria Crítica
07	Múltipla (Teoria Tradicional, Teoria Crítica, Teoria Pós – Moderna)
08	Teoria Tradicional

09	Teoria Tradicional
10	Teoria Crítica
11	Teoria Pós – Moderna
12	Teoria Tradicional
13	Múltipla (Teoria Pós-Moderna; Teoria Crítica)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante do exposto, podemos observar, neste momento, que a BNCC de Geografia para o 6º ano Ensino Fundamental II possui uma aproximação com as teorias curriculares mais tradicionais, estando presentes em seis habilidades. Já as Teorias Críticas podem ser observadas em três habilidades e as Teorias Pós-Modernas em duas habilidades. Ainda, existem duas habilidades que podem ser compreendidas em mais de uma teoria curricular.

Conforme apontado anteriormente, os currículos são campos de disputas nos quais os diferentes segmentos da sociedade buscam visibilidade e legitimação. Partindo de uma visão crítica do currículo, o modo como estão dispostas as habilidades não visam uma transformação social. Tomando os trabalhos de Bowles (1981) e de Bernstein (2003), notadamente estruturalistas, o modo como estão estruturadas e dispostas as habilidades contribui para a manutenção de um ensino menos propositivo e mais reprodutivo. Nos questionamos quanto a essa aproximação das Teorias Tradicionais: seria por receio em fazer uma ruptura mais expressiva com o que vinha sendo trabalhado nas escolas? Ou é o resultado das disputas em torno do currículo? De qualquer modo, visões mais críticas e pós-modernas podem ser observadas. Seria esse “equilíbrio” o resultado das tensões envolvidas na concepção da BNCC?

Não obstante, o que observamos nessa análise inicial, e que nos acalenta de certa forma, é a abertura dada ao professor e a professora. Em alguns pontos nos referimos em como a episteme do professor é fundamental para a abordagem em

determinadas habilidades. Com efeito, nos questionamos se muitas das críticas à BNCC, a de prescrição do trabalho docente e a de servir para a (re)produção de mão de obra, encontram fundamentação.

Aparentemente, a episteme do professor ou professora é fundamental na condução das habilidades propostas pela base, e que parece estar sendo negligenciado em algumas críticas direcionada a ela. Tal fato nos incita a pensar a formação inicial e continuada de professores.

Para o 7º ano do Ensino Fundamental a BNCC propõe sete objetos de conhecimento a serem desenvolvidos a partir de doze habilidades. Os objetos de conhecimento são: Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil; Formação territorial do Brasil; Características da população brasileira; Produção, circulação e consumo de mercadorias; Desigualdade social e o trabalho; Mapas temáticos do Brasil e Biodiversidade brasileira.

No objeto de *conhecimento ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil* a habilidade é (EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.

Na habilidade EF07GE01 o estudante é encaminhado a fazer uma avaliação de ideias e estereótipos das paisagens e da formação do país. Pensamos, dialogicamente, que o verbo de comando *avaliar* (que não é muito usual na BNCC, sendo essa a única habilidade que o menciona) possibilita, no mínimo, três diferentes abordagens: i) qualificar; ii) considerar e iii) julgar.

Considerando as abordagens apresentadas, pensamos que o modo como será empregado diferencia o encaminhamento dos trabalhos. Se o verbo de comando for substituído por qualificar, temos uma apreciação de valor, de qualidade. Se a opção for por considerar, poderemos ter um movimento no sentido de reflexão. Já se for substituído por julgar, podemos ter um julgamento prévio, o que pode ser considerado como suposição ou conjectura.

Nesse primeiro movimento, o de dar sentido ao verbo, é que encontramos o primeiro desafio. Cabe ao docente fazer essa escolha, ou seja, pensamos que a episteme do professor é que direcionará o desenvolvimento dessa habilidade. A atribuição de sentidos e significações, inseridas em uma prática discursiva, é que será basilar para a abordagem. Em outros termos, pensamos que é a cultura e todo o seu repertório de significados que definirá que contornos essa habilidade terá.

Contudo, quando propõe a utilização de exemplos dos meios de comunicação e afirma a existência de estereótipos, a habilidade pressupõe que existe uma estrutura construída no imaginário do senso comum. Com efeito, ao aceitar tais condições, associadas às possibilidades de leitura dos verbos, pode-se considerar que esse imaginário do senso comum se aproxima da proposição de Bourdier (2013) sobre cultura.

Pensamos, neste momento, que pela pluralidade de abordagens que a habilidade proporciona e o desenvolvimento sob distintas práticas discursivas que enseja, é que consideramos ela próxima das denominadas Teorias Pós- Modernas.

O segundo objeto de conhecimento, *formação territorial do Brasil*, possui as seguintes habilidades: (EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas; (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.

Em EF07GE02 a inclinação crítica da abordagem nos parece evidente. Ao afirmar que os fluxos econômicos e populacionais possuem influência na formação do Brasil, concede a esses a prerrogativa de “formar o país”, tendo em vista o objeto de conhecimento a que pertencem. Pensamos que o referido modo de apresentação pressupõe a existência de uma estrutura que condicionou e

condiciona o modo como o país se estrutura social e territorialmente. Ainda, a habilidade considera que tais fluxos promoveram e promovem conflitos e tensões.

Diante do exposto, o modo como a habilidade é apresentada parece encaminhar o entendimento de que existe uma estrutura a ser combatida. De outro modo, esses fluxos populacionais e econômicos (a estrutura) conduziram a problemas de ordem social e territorial no passado e no presente.

Dessa forma, pensamos que possa existir uma denotação deveras economicista, na qual o aspecto econômico é valorizado na produção territorial do país. Neste sentido, consideramos que a habilidade se aproxima das Teorias-Críticas.

A habilidade EF07GE03 caminha no sentido da valorização e visibilidade de povos e comunidades tradicionais. Sendo uma das duas únicas habilidades que se utilizam do verbo *selecionar*, ela propõe que os estudantes tenham a capacidade de reconhecer o direito desses povos aos respectivos territórios.

Pensamos, neste momento, que podemos conceber uma dialogicidade na proposta dessa habilidade. De um ponto de vista, ela reforça a visibilidade dos povos e comunidades tradicionais em sua existência e direitos, procurando argumentar sobre as garantias, sobretudo, legais sobre os seus territórios. Nesse sentido, argumenta em favor do multiculturalismo, pois muitas das práticas destes povos está estritamente associada aos espaços que habitam¹⁸. De outro modo, reservar uma habilidade exclusivamente para os povos e comunidades tradicionais pode reforçar a segregação desses, reduzindo o seu protagonismo no currículo a pequenos espaços de conquista e contextos tematizados.

Considerando o nosso referencial teórico, a proposta de um currículo pós-colonial poderia dialogar com a habilidade em questão. No entanto, uma proposta

¹⁸ Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição[...] (BRASIL, 2007).

curricular concebida a partir desse prisma não reforçaria uma visão eurocentrista? De certo modo, trazer as necessidades e demandas dessas populações pode abrir novos caminhos e reflexões acerca das condições materiais e imateriais a que estão sujeitos. Contudo, tal segmentação não reforçaria a representação desses como o “outro”?

Frente a esses questionamentos, pensamos que a presença do termo *argumento* oportuniza que sejam trazidas as falas dessas populações. Na medida em que os argumentos selecionados sejam as vozes dos sujeitos, outros modos de viver, pensar, saber e existir compreenderão a base dessa pedagogia. Dito isso, pensamos que essa habilidade possui aproximações com as Teorias Pós-Modernas.

O objeto de conhecimento *características da população brasileira* possui como única habilidade: (EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.

Pensamos que se na habilidade anterior existe uma complexidade maior na abordagem, nesta consideramos que o encaminhamento é explícito. Ao propor a análise da população brasileira com base em indicadores e características demográficas, estamos sendo orientados sob uma perspectiva multicultural.

Evocando a diversidade étnico-cultural do Brasil, a habilidade parte da premissa de que o país é conformado pelos grupos populacionais descritos nela. Cabe destacar que os povos de origem europeia estão listados junto a outros grupos historicamente marginalizados, o que pensamos transmitir uma ideia de equidade neste quesito. Na medida em que não faz um destaque para os grupos indígenas e africanos, pressupomos que há a superação da noção de tolerância e respeito, o que denota a inexistência do “nós” e do “outro”.

Desse modo, pensamos que ao incorporar diferentes grupos étnicos e suas respectivas manifestações culturais no que toca a ocupação do território brasileiro é que consideramos essa habilidade muito próxima as Teorias Pós-Modernas.

Em *produção, circulação e consumo de mercadorias* as habilidades propostas são: (EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo; (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.

Na habilidade EF07GE05 o estudante deve analisar os movimentos que levaram ao surgimento do capitalismo. Desse modo, pensamos há certa naturalização do modo de produção capitalista, pois aparentemente é tratada como sucessora do mercantilismo. Com efeito, se observarmos a partir da teoria marxista de base ou infraestrutura¹⁹ dialogando com Althusser (1970) teremos a concepção da escola como instrumento de reprodução das ideias da burguesia, em outros termos, a escola e o currículo reforçam as ideias das classes dominantes a partir da naturalização do modo de produção capitalista. Dito isso, essa habilidade se aproxima das Teorias Críticas, na medida em que compreende a existência de uma estrutura reproducionista em sua proposição.

Pensamos que a habilidade EF07GE06 se coaduna à anterior. Ao propor a discussão de como a riqueza é distribuída entre os lugares, ela pressupõe desigualdades. E ainda, o modo como se produz, se distribui e se consome remete ao modelo capitalista de produção.

No entanto, a habilidade pode provocar a reflexão ao relacionar os impactos ambientais com essas ações. Ao estabelecer um diálogo dos impactos ambientais com o modo de produção e consumo, ela encaminha para a compreensão dos

¹⁹ WILLIAMS, 2005.

impactos das ações humanas sobre o planeta. Desse modo, podemos pensar que esse movimento pode contribuir para o estudo das emergências planetárias.

Pensamos, neste momento, que ao conceber a existência de uma estrutura em escala mundial, na qual os diferentes lugares são impactados, é que consideramos essa habilidade como sendo produto de Teorias Críticas.

Na sequência, as habilidades analisadas estão no objeto de conhecimento *desigualdade social e o trabalho* sendo elas: (EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro; (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.

Consideramos que as habilidades expostas tenham a mesma matriz de análise, ainda que versem sobre questões distintas. A EF07GE07 dá ênfase aos transportes e comunicação; já a EF07GE08 enfatiza o processo de industrialização. Pensamos que tanto os transportes, a comunicação e a industrialização são fenômenos influenciados pelo capitalismo no contexto brasileiro.

Ainda que tenham as suas singularidades - os transportes fruto da mundialização do capital na forma de investimentos externos diretos; as comunicações com forte interferência governamental, seja na implementação de infraestrutura ou no apoio à formação de monopólios e oligopólios; e as indústrias sendo o resultado de contextos de guerras nos países desenvolvidos ou na abertura de determinados segmentos a investimentos externos – o processo que tece as relações entre eles é o mesmo, o capital.

Dessa forma, a configuração do território brasileiro e as transformações sociais e econômicas são engendradas pela atuação do capital, que deste ponto de vista é o ator das modificações observadas pela habilidade. Pensamos que considerar a existência de uma força produtora de transformações, associa esta habilidade às Teorias Críticas.

Contudo, um apontamento deve ser realizado: o papel do e da docente. Quando o comando das habilidades propõe analisar influências e estabelecer relações, deixa em suspenso quê influências e quê relações são essas. Com efeito, a episteme do professor é que subsidiará a abordagem e os caminhos percorridos no encaminhamento da habilidade.

No objeto de conhecimento *mapas temáticos do Brasil* as habilidades propostas são: (EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais; (EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.

A habilidade EF07GE09 vem no sentido de contribuir com a alfabetização cartográfica, ou seja, a capacidade de estabelecer relações e aplicações a partir do domínio dos problemas cartográficos.

Pensamos que existem duas vertentes a partir dos verbos de comando: elaborar e interpretar. O primeiro encaminha para o aspecto mais técnico da cartografia, no qual são apresentados e identificados os elementos constituintes de um mapa; já o segundo está relacionado com a leitura propriamente dita do mapa. O mesmo se aplica a habilidade EF07GE10 em relação aos verbos de comando. Contudo, a diferença substancial entre as duas habilidades reside no texto a ser lido, na primeira é o mapa e na segunda são os gráficos.

Ambas as habilidades possuem, pensamos, um viés de preparação. Contudo diferentemente do que fora apontado nas habilidades EF06GE06 e EF06GE07 que possuem um caráter mais técnico, as habilidades para o sétimo ano incorporam a possibilidade de interpretar. Desse modo, pensamos que a inclusão desse verbo abre diversas possibilidades de leitura.

Dialogicamente essas interpretações são passíveis de uma leitura tanto tradicional, crítica ou pós-moderna. Pode-se interpretar os dados e informações demográficos, socioeconômicos e econômicos do Brasil de qualquer uma das perspectivas citadas. De um modo tradicional, pode-se afirmar que os dados não mentem e que expressam a realidade, algo próximo da chamada Nova Geografia; a partir de um olhar crítico a discussão pode centrar-se nas desigualdades regionais; em uma leitura pós-moderna o olhar pode partir dos grupos minoritários, como na cartografia social por exemplo.

Diante do exposto, consideramos que há uma multiplicidade de abordagens. Sob essa perspectiva, a episteme do professor ou professora será fundamental para o encaminhamento que será dado as habilidades.

O último objeto de conhecimento proposto para o sétimo ano é a *biodiversidade brasileira*, que possui como habilidades: (EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária); (EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

Em EF07GE11 o verbo de comando indica a caracterização das dinâmicas físicas e naturais no Brasil. Pensamos, neste momento, que a habilidade se aproxima de uma proposta curricular de caráter mais tradicional.

Ao propor a caracterização dos ambientes naturais do país, a habilidade movimenta na direção de uma descrição, algo muito semelhante ao que se praticava na geografia de meados do século XX. Nesse sentido, pode-se pensar em uma disciplina de cunho tradicional, em que a descrição dos elementos se sobreponha ao entendimento destes. Não obstante, compreendemos que os estudantes nessa faixa etária ainda estão em processo de construção das relações espaciais, podendo não atingir determinados níveis de abstração.

Considerando essa suposta condição, pensamos que a problematização dos impactos causados nesses ambientes naturais e a não menção aos povos que ali habitam não se justifica pela faixa etária dos estudantes. Pensando em uma geografia que estabeleça diálogos entre a natureza e a sociedade, é a partir de terna idade que essas noções devem ser construídas, sempre respeitando os níveis de complexidade que a etapa de ensino exige. Desse modo, somente a caracterização nos parece insuficiente, remetendo a uma concepção de currículo tradicional, no qual as questões estavam postas, não cabendo a problematização e a reflexão.

A habilidade EF07GE12 trata das unidades de conservação. Identificamos que a geografia possui significativas contribuições, sobretudo no que toca a beleza cênica e a utilização dos recursos pelas populações locais. Em relação a beleza cênica, o conceito de paisagem possui ferramentas analíticas (VIEIRA, 2014) que possibilita a Geografia instrumentalizar a comparação entre diferentes unidades de conservação em sentido objetivo e subjetivo. Neste sentido, pensamos que a cultura, o olhar de onde se vê e as relações construídas entre os sujeitos e/ou grupo estabelecem com o espaço é mediado pelo seu repertório cultural. Já acerca da utilização dos recursos existentes pelas populações locais, o modo de vida e a relação que uma sociedade possui com a natureza deriva do aspecto cultural.

Desse modo, a cultura assume um protagonismo na abordagem dessa habilidade. E como as relações são tão diversas quanto os grupos sociais, um currículo de vertente multicultural incorpora tais demandas de múltiplos olhares sobre a relação sujeitos e espaço. Diante do exposto, pensamos que a presente habilidade se aproxima das Teorias Pós-Modernas.

As identificações e análises realizadas com as habilidades para o 7º ano do Ensino Fundamental II nos indicam, novamente, que há uma multiplicidade de abordagens. Contudo, percebemos que existem mudanças. A frequência com que as teorias curriculares aparecem são distintas daquelas do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Por conseguinte, apresentaremos, de modo semelhante ao que fora exposto, no quadro (quadro 7) a seguir um resumo do que pudemos identificar até o presente momento.

Quadro 7 – Habilidades 7º ano E.F. II e as possíveis teorias curriculares associadas. (EF06GEXX)	
01	Teoria Pós – Moderna
02	Teoria Crítica
03	Teoria Pós-Moderna
04	Teoria Pós-Moderna
05	Teoria Crítica
06	Teoria Crítica
07	Teoria Crítica
08	Teoria Crítica
09	Múltipla (Teoria Tradicional, Teoria Crítica, Teoria Pós – Moderna)
10	Múltipla (Teoria Tradicional, Teoria Crítica, Teoria Pós – Moderna)
11	Teoria Tradicional
12	Teoria Pós – Moderna

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas habilidades propostas para o 7º ano do Ensino Fundamental II, podemos observar a maior ocorrência de Teorias Críticas, estando presente em cinco habilidades; as Teorias Pós-modernas aparecem em quatro habilidades e as Teorias Tradicionais foram identificadas em uma habilidade. Já duas habilidades

possuem múltiplas abordagens podendo serem trabalhadas a partir de qualquer uma das três teorias curriculares.

Diante do exposto, observamos que existe um crescimento da frequência de Teorias Críticas no sétimo ano em comparação ao sexto ano (5 para 3), e das Teorias Pós-Modernas (4 para 2). Já a ocorrência de Teorias Tradicionais foi reduzida (6 para 1). Pensamos que essa comparação direta é possível, visto que o número de habilidades para cada ano é semelhante (13 habilidades para o sexto ano e 12 para o sétimo).

Observando as frequências mencionadas nos questionamos o porquê de uma mudança significativa de um ano para o outro. Pensamos, neste momento, que o grande tema (se é que podemos denominar assim) é que estabelece essa distinção. Para o sétimo ano, o Brasil é o elemento central do estudo. Acreditamos que a preponderância de Teorias Críticas e, também, de Teorias Pós-Modernas reside na disputa por visibilidade no currículo.

Por se tratar de uma geografia vinculada ao estudo do Brasil, pensamos que há uma influência dos movimentos sociais na concepção da BNCC. Tais atores, sejam eles movimentos camponeses ou de trabalhadores urbanos, conseguiram marcar de algum modo suas reivindicações na estrutura curricular. Pensamos que esses espaços de discussões oportunizados pelas habilidades se aproxima do que vai propor o conceito de resistência de Giroux (1986).

A preponderância de teorias não-tradicionais nos faz pensar que há um convite a rupturas. Recorrendo a temática central do ano em questão e observando a luz de Bernstein (2003), a BNCC aponta uma recontextualização, na qual o discurso regulativo (que é o arcabouço social) encaminha para a compreensão de emancipação e autonomia de grupos minoritários.

Para o 8º ano do Ensino Fundamental II, a BNCC propõe oito objetos de conhecimento e vinte e três habilidades, sendo o ano com o maior número de habilidades. Os objetos de conhecimentos elencados são: Distribuição da

população mundial e deslocamentos populacionais; Diversidade e dinâmica da população mundial e local; Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial; Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção; Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina; Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África; Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África e Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina.

No objeto de conhecimento *Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais* a habilidade é a de (EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.

Iniciemos pelo verbo descrever, que pode possuir o sentido de retratar algo ou contar de forma detalhada. Ambos os sinônimos nos remetem à reprodução. Partindo desta premissa, a habilidade pode parecer um tanto quanto simples e reproducionista, já que o estudante deve retratar as rotas e os fluxos migratórios da humanidade ao longo da história. Dito dessa forma, a habilidade incorpora um aspecto mnemônico. Contudo, na complementação dela há a proposição da discussão de quais elementos interferiram na dispersão. Desse modo, a habilidade convida o estudante a refletir na medida em que descreve. Com efeito, ampliam-se as possibilidades e potencialidades.

Consideramos, neste momento, que ao propor uma discussão dos fatores históricos envolvidos ampliam-se as possibilidades epistemológicas. Na medida em que a habilidade não aponta quais são os períodos históricos a serem abordados e nem a quais grupos humanos está se referindo, ela amplia a base das discussões para as comunidades tradicionais, povos originários ou descendentes de escravizados africanos por exemplo. Desse modo, uma abordagem como a descrita aproxima-se de Teorias Pós-Modernas de currículo. Contudo, o professor ou professora pode optar por um olhar eurocêntrico ou tradicional, invisibilizando os

grupos minoritários ao apresentar, por exemplo, os fluxos migratórios nas Américas a partir de 1492, sendo assim um olhar mais próximo as Teorias Tradicionais. Um outro aspecto que pode ser considerado é o da concentração de terras, que expulsou e expulsa populações camponesas para as cidades, resultado de uma lógica econômica de acumulação, o que se aproximaria de uma Teoria Crítica.

No que toca as condicionantes físico-naturais, pode-se optar por um esquema consagrando de ocupação humana ao longo de corpos hídricos ou de terras férteis, sem considerar aspectos contemporâneos como as mudanças climáticas globais fruto da ação antrópica.

Sendo assim, retomamos a noção da episteme do professor. Pensamos, neste momento, que a BNCC possibilita diferentes abordagens para a habilidade em questão. O que expusemos foram apenas algumas possibilidades, que de forma alguma consideramos como esgotada. Nosso intento é o de indicar que não há uma evidente aproximação com nenhuma das teorias, mas que a habilidade pode ser explorada sob diferentes perspectivas teóricas.

Em *Diversidade e dinâmica da população mundial e local* as habilidades propostas são: (EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial; (EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial); (EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.

Em EF08GE02 o elemento local é destacado. Ao propor o estudo de fatos e situações históricas dos habitantes do município, a habilidade centra no local (e no Lugar também) a sua escala de análise. Desse modo, o espaço vivido, o cotidiano, as referências dos estudantes são evocados. Então, munido desses conhecimentos do cotidiano, que sistematizados na sala de aula, o estudante é convidado a

relacionar o que está na sua realidade com o mundo. Dito de outro modo, a habilidade propõe que o estudante realize interrelações entre os contextos global e local.

Tal proposição encontra no pensamento de Alves (2002) uma aproximação profícua. Os estudos no/dos/com os cotidianos compreende que os eventos que permeiam o dia a dia da escola não se restringem a ela mas a ultrapassam. Utilizando a ideia de *dentrofora*, podemos trabalhar com os estudantes que a realidade vivenciada por eles, um colega de origem asiática ou pomerana por exemplo, está ali por uma série de fatores que ultrapassa os muros da escola. Desse modo, não há uma prescrição prévia e nem um objeto específico a ser estudado, o que determinará é o contexto e as múltiplas subjetividades inseridas naquele espaço. Sendo assim, pensamos que a habilidade em questão se aproxima das Teorias Pós-Modernas.

A próxima habilidade EF08GE03 pretende construir uma análise de elementos que compõem a demografia mundial considerando as características populacionais. Observando as características indicadas na habilidade (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial) pensamos, neste momento, que a habilidade possibilita uma abordagem em duas esferas das teorias curriculares.

A partir de uma perspectiva tradicional de currículo os dados estão postos, aqueles indicadores expressam a realidade e cabe ao estudante observá-los. A análise posta deste modo pode conduzir para que estereótipos e preconceitos sejam reforçados, como o crescimento vegetativo no continente africano é superior ao de outros continentes em função dos elevados níveis de pobreza ou que os altos índices de desemprego em países pobres são causados por uma numerosa população jovem. Contudo, se considerarmos as Teorias Críticas como base, poderemos pensar que esses exemplos apresentados se originam a partir das contradições estabelecidas na sociedade capitalista.

Dito isso, pensamos que a presente habilidade apresenta um caráter mais técnico, ou seja, uma análise mais pragmática dos dados que caracterizam a

população. No entanto, não excluimos a possibilidade de que tais informações sejam problematizadas, o que consideramos a maneira adequada para tal abordagem. Cabe ressaltar que, novamente, pensamos que a inclinação teórica do professor ou professora é que pode encaminhar o modo como será trabalhada a habilidade.

A habilidade EF08GE04 traz como recorte espacial a América Latina. Nela espera-se que os estudantes compreendam os fluxos e as políticas migratórias na região. Consideramos que a presente habilidade se aproxima das Teorias Críticas. Ao abordar os movimentos migratórios e os possíveis fatores que influenciam nesta dinâmica, pensamos que o aspecto socioeconômico preponderará.

É de notório conhecimento a migração de latino-americanos para os Estados Unidos em busca de melhores condições de vida. Ainda, podemos citar a recente onda de migrantes venezuelanos que chega ao Brasil. Os bolivianos que desembarcam em São Paulo para trabalhar na indústria têxtil. Seriam inúmeros os exemplos a serem citados nos quais o aspecto econômico é o principal fator de atração e repulsão. Desse modo, pensamos que habilidade compreende que existe uma estrutura (neste caso as desigualdades nacionais e regionais) que condiciona os fluxos migratórios.

Cabe ressaltar que tal observação pode ser considerada um tanto quanto subjetiva, e de certa maneira é. Contudo, nossa experiência em mais de dez anos de docência no Ensino Fundamental II nos faz pensar que a abordagem, sobretudo de livros didáticos, aponta para fatores socioeconômicos como principal causa dos movimentos migratórios. Compreendemos que existem outros fatores de repulsão que também são significativos como as perseguições de cunho político, religioso e étnico. Ainda, contemporaneamente já se compreende que as mudanças climáticas pode ser tornar um relevante fator de repulsão.²⁰

²⁰ Refugiados climáticos: 17 milhões de pessoas na América Latina poderão ser forçadas a migrarem até 2050. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2021/09/13/refugiados-climaticos-17-milhoes-de-pessoas-na-america-latina-poderao-ser-forçadas-a-migrarem-ate-2050.ghtml> Acesso em 10/02/2023.

O objeto de conhecimento a seguir: *Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial*, possui as seguintes habilidades a serem desenvolvidas: (EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra; (EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos; (EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil; (EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra; (EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul); (EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos; (EF08GE11) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários; (EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).

A habilidade EF08GE05 propõe aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e as suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra. Pensamos que o cerne da habilidade está exatamente no destaque por ela sinalizado: as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-

guerra. Desse modo, os conceitos elencados são ferramentas para a compreensão das transformações espaciais.

Ao direcionar o estudo a partir da América e da África, continentes nos quais preponderam países pobres e/ou ex-colônias, pode-se optar por uma abordagem que se aproxime de uma concepção pós-colonial de currículo, na medida em que a centralidade do estudo pode residir no questionamento à lógica ocidental de sociedade, ao passo que os conceitos apontados encaminham para uma noção ocidentalizante de organização social. Desse modo, a habilidade pode compreender uma concepção Pós-Moderna de currículo.

Em EF08GE06 o estudo do continente americano e africano novamente é retomado. Contudo, a habilidade encaminha para uma análise das marcas econômicas e culturais a partir do local de vivência dos estudantes. Desse modo, identificamos duas possíveis maneiras de abordagem. Um modo possível de se abordar parte de uma perspectiva Pós-Colonial ou até mesmo decolonial (WALSH, 2013). Nela os estudantes podem observar as marcas deixadas pelas organizações mundiais e as consequências no seu cotidiano, como por exemplo os reflexos econômicos e sociais das prescrições do Fundo Monetário Internacional (FMI) em oposição a iniciativas populares de organização. É o movimento de hibridização resultante da recursividade das trocas culturais. Noutro aspecto, pode-se compreender que as organizações internacionais, sejam elas supranacionais ou privadas, interferem e transformam por meio do poderio econômico as relações de trabalho, de organização social e de consumo.

Dito isso, a habilidade em questão pode ser trabalhada sob uma perspectiva Pós-Moderna, pois incorpora a vivência e as subjetividades ao objeto de estudo; e podemos compreender a partir das Teorias Críticas na medida em que se considera a existência de forças que produzem e reproduzem as condições hegemonicamente estabelecidas.

Dando sequência a nossa caminhada investigativa, pensamos que as próximas três habilidades podem ser observadas em conjunto, uma vez que

possuem temáticas muito próximas. Em EF08GE07, EF08GE08 e EF08GE09 o verbo de comando é o mesmo: analisar. Ambas possuem os Estados Unidos e o Brasil em seu escopo, com a China sendo mencionada em duas e os BRICS e a América Latina e África em uma. Em todas elas podemos observar uma temática que encaminha para o estudo de questões econômicas e geopolíticas em escala mundial.

Desse modo, pensamos neste momento que as três habilidades podem ser entendidas sob uma perspectiva semelhante, a das Teorias Críticas. Consideramos que as habilidades reforçam a condição de supremacia estadunidense no cenário mundial, na medida em que lança mão de expressões como em EF08GE07 “posição de liderança global”; em EF08GE08 “potência estadunidense”, e em EF08GE09 “tendo como referência os Estados Unidos da América”.

Diante do exposto, duas concepções presentes nas Teorias Críticas podem auxiliar nesse entendimento. Ao considerar a condição de potência hegemônica dos Estados Unidos da América, a habilidade naturaliza e legitima tal condição. Dessa forma, há a reprodução de um modelo de ensino que reforça as visões ocidentalizantes de sociedade hegemônica e ideologicamente (APPEL, 2006). De outro modo, as habilidades podem ser estudadas sob a perspectiva de resistência de Giroux (1986), na qual a pretensa supremacia estadunidense possa ser (re)pensada e (re)discutida.

A habilidade EF08GE10 está centrada nos movimentos sociais brasileiros. Ao solicitar que se distinga e se analise tais movimentos em contextos de conflitos e ações, a habilidade abre duas possibilidades de interpretação: Teorias Críticas e Teorias Pós-Modernas.

Pensamos, neste momento, que o encaminhamento será dado sobretudo pelo tipo de movimento social. No que toca as Teorias Críticas, as noções de resistência e hegemonia, as quais devem ser combatidas, podem estar associadas a movimentos sociais de inclinação classista, como centrais de trabalhadores, movimentos sem-terra e sem teto por exemplo. No entanto, se os movimentos

sociais a serem abordados possuem pautas relativas a questões de gênero e sexualidade, minorias étnicas e populações tradicionais, pensamos que se aproximam das Teorias Pós-Modernas.

Pensamos que essa distinção por nós apontada reside no deslocamento da ênfase. Sob uma visão crítica, se pressupõe que existe uma estrutura que condiciona e (re)produz as diferenças sociais. No entanto, sob um prisma pós-moderno os aspectos culturais se sobressaem, a cultura e os discursos é que constituem o motor da produção de significados e sentidos. Desse modo, consideramos que a habilidade em questão, por não apontar ou exemplificar nenhum tipo de movimentos social, possibilita que a episteme do professor possa ser a bússola.

As habilidades EF08GE11 (Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários), e EF08GE12 [compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros)]; trazem em comum o estudo dos organismos internacionais e regionais. Pensamos que ao encaminhar o estudo para a atuação dessas organizações, as habilidades reafirmam a condição do *establishment*²¹ da política internacional.

Neste sentido, essas habilidades reforçam as narrativas lineares de organização do espaço mundial em estados-nação. Conforme apontamos anteriormente, os estados nacionais são modelos organizacionais originados na Europa Ocidental que possuem uma dialógica inerente: são ao mesmo tempo uma imposição eurocêntrica de organização territorial e uma possível reafirmação de

²¹ Optamos pelo termo em língua inglesa por este ser o mais utilizado. Segundo o dicionário Michaelis os significados da palavra são: 1 A ordem estabelecida em uma sociedade ou um estado. 2 O grupo de pessoas poderosas, importantes e influentes no contexto social, político e econômico de um país.

³ A elite de uma organização, instituição ou campo de atividade. [Forma aportuguesada: estabelecimento.]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/establishment/>. Acessado em: 11 fev. 2023.

autodeterminação dos povos. Ainda, os estados nacionais são as instâncias que conferem aos sujeitos a noção de cidadão.

Pensamos que as habilidades citadas podem ser importantes instrumentos para a refletirmos o papel da cidadania no século XXI, e quais são as escalas de nossa identificação, sobretudo quando observamos que a partir da segunda década deste século os nacionalismos exacerbados se voltam contra iniciativas de integração supranacionais, como por exemplo o Brexit²².

Dito isso, pensamos neste momento que as habilidades podem ser consideradas como próximas às Teorias Críticas, uma vez que compreendem e reforçam estruturas organizacionais estabelecidas e centradas em um modelo ocidental de sociedade.

O objeto de conhecimento a seguir: *Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção*, possui como habilidades (EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África; (EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.

Consideramos que as habilidades EF08GE13 e EF08GE14 estão intimamente relacionadas, o que torna difícil analisá-las de modo separado. Pensamos que uma maneira de as compreender está em considerar a primeira como produto e a segunda como produtor das análises solicitadas. Excetuando-se os Estados Unidos da América e o Canadá, os demais países do continente americano possuem

²² Brexit - A Saída do Reino Unido da União Europeia

“[...] dia 31 de janeiro de 2020, o Reino Unido deixou de ser um Estado-Membro da União Europeia. Nesse momento, entrou em vigor o “Acordo de Saída”, garantindo uma saída ordenada desse país da União Europeia, e iniciou-se um período transitório, que terminou no dia 31 de dezembro de 2020. Durante esse período, o direito da União continuou a aplicar-se ao Reino Unido e a situação dos cidadãos, consumidores, empresas, investidores, estudantes e investigadores manteve-se, por isso, inalterada tanto na União Europeia como no Reino Unido.” Disponível em: <https://portaldiplomatico.mne.gov.pt/politica-externa/brexit>. Acessado em 13 fev. de 2023.

economias dependentes, assim como os países africanos. Essa dependência e os tipos de trabalho e organização econômicas encontrados nestes locais em grande parte se originam do capital oriundo dos países desenvolvidos e da China.

Pensamos, neste momento, que há uma intencionalidade na BNCC em abrigar estas duas habilidades sob o mesmo objeto de conhecimento, o que nos encaminha para que sejam analisadas concomitantemente.

Desse modo, pensamos que as habilidades conduzem para a compreensão de que existe uma estrutura que condiciona os países e locais em um papel dentro de uma ordem mundial. Sendo assim, convida os estudantes à crítica desse modelo pois, talvez, a grande pergunta oculta nas entrelinhas seja: Por que esses países se organizam dessa forma e os outros não? Desse modo, as habilidades abrem espaço para contestações do modelo vigente o que as aproxima das Teorias Críticas do currículo.

Em *transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina*, as habilidades propostas são: (EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água; (EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho; (EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.

Na habilidade EF08GE15 o estudante é encaminhado a analisar como os principais recursos hídricos estão sendo geridos e comercializados. Neste sentido, pensamos que a habilidade dirige para uma concepção utilitarista dos recursos hídricos. Ao não mencionar populações que possuem relações para além de consumo com as águas, exclui a possibilidade de serem abordados vínculos simbólicos e de construção de sentidos. Desse modo, ao tratar os corpos hídricos

como recurso (ainda que legalmente essa seja a nomenclatura) pensamos que o termo faz alusão a posses e bens, o que denota uma preferência do aspecto econômico sobre o cultural. Com efeito, a habilidade pode se aproximar das Teorias Críticas.

Pensamos que as habilidades EF08GE16 e EF08GE17 podem ser abordadas em conjunto, pois ambas possuem como espaço de estudo os ambientes urbanos da América Latina. Ao propor o estudo da segregação socioespacial e das condições de vida das populações nesses ambientes, consideramos que as temáticas propostas se alinham.

Os pontos de convergência estão, possivelmente, relacionados com a estrutura econômica destes espaços. Sendo uma região de carências históricas, os países latino-americanos apresentam, em maior ou menor grau, uma sociedade com profundas desigualdades econômicas e sociais, o que reflete na espacialidade dos centros urbanos, principalmente nas grandes cidades.

Neste sentido, ao apontar para a temática em questão a habilidade encontra nas Teorias Críticas possíveis subsídios para a sua leitura. Aceitando que muitos dos problemas apresentados se originam da estrutura econômica, compreendemos neste momento que a análise caminha no sentido de questionar e buscar os “porquês” em uma possível atitude emancipadora, o que caracteriza parte das Teorias Críticas.

No objeto de conhecimento: *Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África*, as duas habilidades são: (EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América; (EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.

Na habilidade EF08GE18, que tem como foco a cartografia, compreendemos que o verbo de comando *elaborar* encaminha para um possível protagonismo do estudante, na medida em que além de fazê-lo também deverá analisar. Em outros termos, para dar conta dessa habilidade o estudante deve ser mapeador e possuir o domínio da linguagem cartográfica.

Pensamos, neste momento, que o destaque da habilidade em questão está nos excertos: *contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos*. Ao evocar os termos, consideramos que a BNCC encaminha para o entendimento de que existem diversos aspectos culturais e simbólicos que devem ser objeto de análise na América e na África, sendo que o recorte espacial apontado pode ser estudado a partir do Sul²³.

Considerando o que apresentamos, pensamos que a presente habilidade se aproxima de uma possível compreensão pós-colonial de currículo, pois encaminha a proposta de estudo de um lugar não-hegemônico, aceitando a existência de outros modelos de organização social e espacial. Desse modo, a habilidade se aproxima das Teorias Pós-Modernas.

Em EF08GE19 o verbo de comando encaminha para a interpretação de informações geográficas da América e da África. No entanto, a habilidade não explicita ou indica quais são as informações geográficas passíveis de estudo. Desse modo nos questionamos: as informações geográficas são todas aquelas que podem ser obtidas a partir da localização sobre a superfície da Terra? Ou são obtidas por meio de SIG (Sistemas de Informação Geográfica)?

Pensamos que a habilidade em questão é deveras vaga em suas proposições, pois consideramos o termo “informações geográficas” impreciso e o recorte espacial

²³ Compreendemos aqui a expressão Sul a partir do pensamento de Morin (2011). Segundo o autor “[...] o pensamento do Sul seria um pensamento que religa e, por isso mesmo, estaria apto a ressuscitar os problemas globais e fundamentais. Trata-se de um pensamento que reconheceria, defenderia e promoveria as qualidades e a poesia da vida, ainda mais porque o Sul ainda permanece depositário dessa poesia que, frequentemente, é considerada pelo Norte como atraso, ou como algo reservado simplesmente aos períodos de férias, um folclore que se pode desfrutar gozando do sol e do mar.” (MORIN, 2011, p. 18)

(América e África) um tanto quanto amplo. Desse modo, a maneira como está dirigida a habilidade, em nossa consideração, não nos permite aproximá-la de nenhuma das teorias curriculares por nós apontadas nesta pesquisa. Dialogicamente, ao não apontar um caminho, ela abre todos os outros. A habilidade possibilita que a abordagem e as informações a serem interpretadas pertençam à matriz de pensamento do professor ou professora. Sendo assim, a epistemologia do ou da docente é que alicerçará o processo de ensino e aprendizagem.

O objeto de conhecimento a seguir: *Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África*, possui como habilidades: (EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos; (EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.

Pensamos que a habilidade EF08GE20 possui dois momentos distintos. No primeiro, propõe a análise dos elementos que caracterizam os países da América e da África; já no segundo, o estudante é convidado a discutir os processos que promovem as desigualdades, bem como os impactos na natureza resultantes desses movimentos.

Neste momento, pensamos que se observamos isoladamente a primeira parte da habilidade, ela poderia ser estudada sob a ótica das Teorias Tradicionais e das Teorias Críticas, a depender de como o professor ou professora abordaria tais características. A matriz do pensamento, ou a episteme, pode ser um elemento fundamental para o percurso.

Contudo, é na segunda parte que consideramos a raiz crítica da habilidade. Ao propor a discussão das desigualdades, o eixo de estudo é calcado no axioma

das assimetrias presentes nas sociedades americanas e africanas, que fica evidenciado ao final quando se utiliza da expressão “espoliação desses povos”.

Pensamos, neste momento, que a opção pelo termo “espoliação” não é fortuita. Ao lançar mão deste substantivo, a BNCC aponta claramente para o fato de que os recursos e as riquezas pertencem aos povos desses locais, e que lhes são negados os direitos. Ainda, a expressão possui denotação a roubo, pilhagem, saque etc. Desse modo a habilidade constrói a ideia de que existe um grupo que domina e outro que é dominado, que existem forças hegemônicas passíveis de resistência. Neste sentido, a habilidade apresenta características que a aproximam das Teorias Críticas.

Em EF08GE21o estudo está centrado no continente antártico. A habilidade solicita a análise da Antártica em um contexto ambiental e geopolítico, e como os países sul-americanos estão inseridos neste cenário. Podemos destacar dois aspectos que consideramos relevantes: a relação com os países da América do Sul; e a importância ambiental e científica.

No que toca aos países sul-americanos, pode ser interessante observar que na questão Antártica muitos países possuem relevante presença no continente gelado, como a Argentina (que possui a base de pesquisa científica mais antiga em funcionamento), o Chile e o próprio Brasil. Pensamos que ao lançar luz para a questão antártica a partir da América do Sul, a habilidade possibilita que reflexões possam caminhar no sentido de valorização e de certo protagonismo dos países sul-americanos. Contudo, o movimento realizado por esses países não se descola de um modelo ocidental de sociedade, baseada no racionalismo e no cientificismo. Dessa maneira, mesmo que a habilidade possa evocar um sentimento de orgulho a partir de uma visão do Sul, essa não é completamente uma perspectiva decolonial. Pensamos, neste momento, que uma aproximação com as Teorias Críticas seja o mais apropriado, pois não há o rompimento com as narrativas da modernidade na medida em que as ações são engendradas pelo quadrimotor: ciência, técnica, indústria e interesse econômico.

De todo o modo, pensamos que a habilidade incorpora noções que consideramos fundamentais: o ambiente global e a ciência. Ao considerar o continente antártico importante para a pesquisa científica e a manutenção do ambiente do planeta, ela se descola (mesmo que de forma tímida) da lógica capitalista, pois o utilitarismo desses processos não são imediatamente convertidos em lucratividade e acumulação. No entanto, sabe-se que no século XXI as grandes corporações e os países desenvolvidos observam as questões ambientais como mais uma maneira de movimentar as suas economias e acumular capital tecnológico do que propriamente uma concepção de preservação do planeta. Neste sentido, pensamos que a habilidade não pretende romper com a lógica tecnoeconômica, uma vez que propõe os contextos geopolíticos em sua análise.

O último objeto de conhecimento para o 8º ano é: *Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina*, que é composto por três habilidades: (EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul; (EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia; (EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).

Na habilidade EF08GE22 os estudantes são encaminhados para a identificação dos recursos naturais e a sua utilização na produção de energia e matérias-primas. Pensamos, neste momento, que podemos inseri-la no cerne das Teorias Tradicionais.

Pensando sob a perspectiva das Teorias Tradicionais, a habilidade possui como verbo de comando: identificar. Ela propõe que o estudante identifique os

principais recursos naturais e os associe à produção de matérias-primas e energia. Consideramos que a maneira como está posta a habilidade encaminha para um modelo de ensinar e aprender Geografia que se aproxima da dita Geografia Tradicional, a qual está baseada na descrição. Ainda que proponha analisar, essa análise, pensamos, está diretamente associada a aplicação destes recursos, não havendo a provocação em pensar quais são as consequências sociais e ambientais destes processos.

Deste modo, o caminho proposto pela habilidade não instiga a pensar sobre os desdobramentos inerentes à exploração de tais recursos. Não obstante, um professor ou professora com uma episteme diferente, dificilmente não abordaria os impactos causados por estas atividades na natureza e nos seres humanos.

Sendo assim, aquele docente que, por qualquer motivo, não queira contemplar as consequências socioambientais originadas da exploração de recursos naturais, não divergirá do que a BNCC propõe, de tal sorte que estará fazendo “certo”.

As habilidades EF08GE23 e EF08GE24 versam, respectivamente, sobre a identificação e associação das paisagens com os povos latino-americanos a partir de aspectos físicos; e a análise de características produtivas dos países da América Latina.

Ao observarmos o que propõem as habilidades em questão, estabelecemos de pronto uma associação com o trabalho dos naturalistas do século XIX. Em outro capítulo, apontamos que a dita Geografia Tradicional apresenta aproximações com o trabalho dos naturalistas europeus do século XIX, especificamente Saint-Hilaire (1839). Fundamentada na descrição de paisagens e povos, estes trabalhos foram relevantes para a difusão de conhecimentos no mundo ocidental. Contudo, não ignoramos as consequências e o viés ideológico de tais práticas. O imperialismo europeu dos séculos XIX e XX, inebriado pelas “descobertas”, produziu uma

violência espacial sem precedentes no continente africano, que encontra no poema de Kipling²⁴, o Fardo do Homem Branco, talvez a sua maior expressão.

Diante do exposto, consideramos que as habilidades abordadas caminham no sentido de descrever do que o de refletir. Pensamos que os comandos apresentados são insuficientes para chegarmos aos porquês, como por exemplo em EF08GE24 quando solicita as principais características produtivas dos países latino-americanos sem mencionar as relações históricas e geográficas que levaram a tal situação. Desse modo, pensamos que as habilidades em questão se aproximam das Teorias Tradicionais.

Neste momento textual, finalizamos as identificações das possíveis teorias curriculares associadas com as habilidades propostas para o 8º ano do Ensino Fundamental II. Observamos que as Teorias Críticas perfazem 13 habilidades, já as Teorias Tradicionais e Pós-Moderna estão presentes em 3 habilidades cada uma, e 5 habilidades podem ser lidas sob a perspectiva de mais de uma teoria, como apresentado no quadro (quadro 8) a seguir.

²⁴Disponível em: < https://pt.wikisource.org/wiki/O_fardo_do_Homem_Branco>. Acessado em 20 de fev. 2023.

Quadro 8 – Habilidades 8º ano E.F. II e as possíveis teorias curriculares associadas. (EF08GEXX)	
01	Múltipla (Teoria Tradicional, Teoria Crítica, Teoria Pós – Moderna)
02	Teoria Pós-Moderna
03	Múltipla (Teoria Crítica; Teoria Tradicional)
04	Teoria Crítica
05	Teoria Pós – Moderna
06	Múltipla (Teoria Pós – Moderna; Teoria Crítica)
07	Teoria Crítica
08	Teoria Crítica
09	Teoria Crítica
10	Múltipla (Teoria Crítica; Teoria Pós – Moderna)
11	Teoria Crítica
12	Teoria Crítica
13	Teoria Crítica
14	Teoria Crítica
15	Teoria Crítica
16	Teoria Crítica
17	Teoria Crítica
18	Teoria Pós – Moderna
19	Múltipla (Teoria Tradicional, Teoria Crítica, Teoria Pós – Moderna)
20	Teoria Crítica

21	Teoria Crítica
22	Teoria Tradicional
23	Teoria Tradicional
24	Teoria Tradicional

Fonte: Elaborado pelos autores.

Pensamos ser oportuno ressaltar a discrepância no número de habilidades do 8º ano para o 6º e 7º anos. Enquanto as últimas possuíam 13 e 12 habilidades respectivamente, o 8º ano possui 24 habilidades. À primeira vista a explicação poderia estar em uma suposta complexificação das habilidades e dos objetos de conhecimento. Contudo, adiantamos que para o 9º ano são propostas 18 habilidades. Não consideramos que tal justificativa seja válida. A carga horária em sala de aula também não é justificativa para tamanha diferença, pois nossa experiência aponta que na maioria das escolas não há uma diferença significativa no número de aulas do 8º ano para os outros anos do Ensino Fundamental II.

Esta discrepância não foi objeto de nossa atenção *a priori* e não está contemplada em nossos objetivos. No entanto, durante a nossa caminhada investigativa nos atentamos para essa diferença, que de nosso olhar é significativa. Então por que existe uma diferença tão grande no número de habilidades entre os anos do Ensino Fundamental II? Pensamos, neste momento, que muitas habilidades poderiam ter sido fundidas, pois durante a nossa observação elas puderam ser identificadas e analisadas em conjunto, como as habilidades EF08GE07, EF08GE08 e EF08GE09; EF08GE11 e EF08GE12; EF08GE13 e EF08GE14; EF08GE16 e EF08GE17. Dessa forma, consideramos que poderia ocorrer uma redução significativa no número de habilidades sem prejuízo ao objetivo a que se propõem. Dito isso, retomemos as nossas observações.

Identificamos que para o 8º ano ocorreu um leve aumento da participação de possíveis Teorias Críticas. Para facilitar a comparação e a análise, apresentaremos

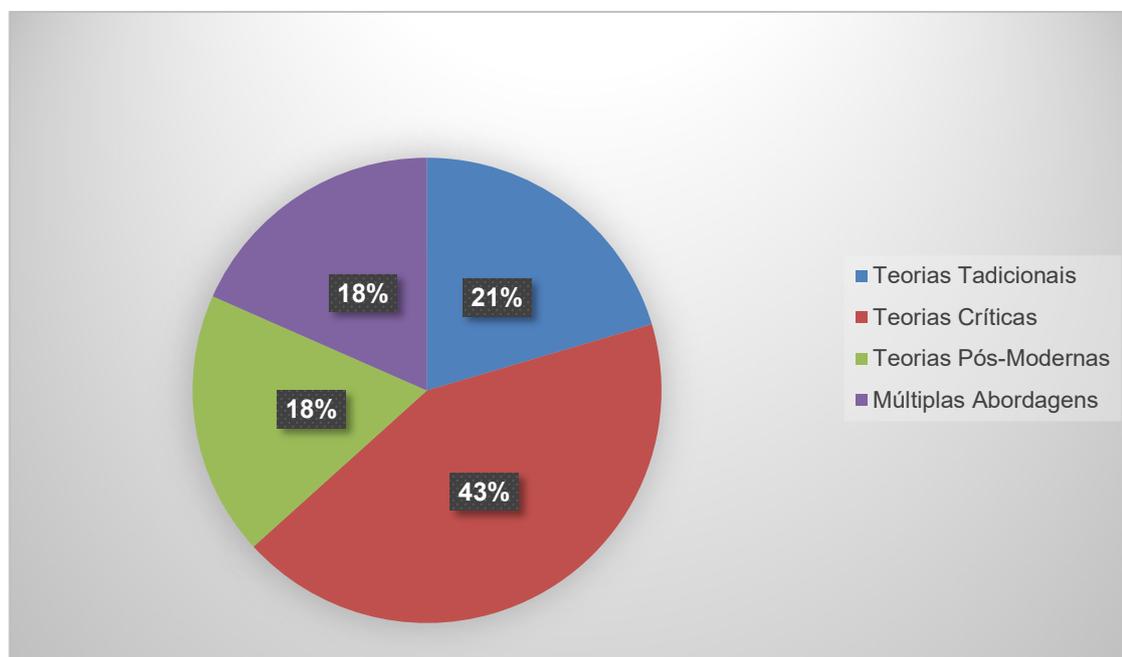
as habilidades em percentuais e não em números absolutos, optamos por esta forma pois há uma grande diferença no número de habilidades do 8º ano para os demais anos. No 6º ano essas teorias estavam contempladas em 3 habilidades ou aproximadamente 23%; no 7º ano são 5 habilidades ou aproximadamente 42% e no 8º ano em 13 habilidades ou aproximadamente 54%. Nota-se que existe a manutenção da prevalência de Teorias Críticas no 7º e 8º anos em oposição ao 6º no qual as Teorias Tradicionais (aproximadamente 46%) prevaleceram.

Pensamos que o tema mais frequente nas habilidades, América e África, possibilita uma abordagem mais próxima da dita Geografia Crítica. Temas como desigualdades, colonialismo, imperialismo e geopolítica relacionados com estes continentes se aproximam das disputas de poder no interior dos currículos, como apontam Arroyo (2011) e Young (2000).

Em seguida, observamos que aquelas habilidades apontadas como passíveis de múltiplas abordagens também foram mais frequentes no 8º ano, correspondendo a aproximadamente 21% em oposição a 17% e 15% respectivamente nos 7º e 6º anos. Pensamos que essas múltiplas abordagens caminham no sentido de dotar o professor ou professora de maior autonomia no que toca a sua inclinação ou matriz de pensamento. Ao que se pesem as críticas, consideramos como um aspecto positivo, pois possibilita àquele que leciona observar os contextos nos quais a escola está inserida. De todo o modo, pensamos que as críticas dirigidas à BNCC, sobretudo aquelas que apontam a base nacional como um instrumento de reprodução social e econômica e de que engessaria o trabalho docente, aparentemente perdem força, na medida em que a episteme do professor ou professora se torna um elemento central na condução das habilidades.

Em suma, o que observamos até o momento é de que existe uma prevalência de habilidades que se aproximam das Teorias Críticas. Ao todo foram identificadas 49 habilidades, que perfazem o 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II. O gráfico 1 a seguir apresenta as parciais.

Gráfico 1- Identificação das habilidades segundo as teorias do currículo.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisarmos o gráfico 1, podemos observar que as habilidades que se aproximam das Teorias Críticas compõem 43% daquelas identificadas até o momento. Pensamos que as abordagens com uma inclinação crítica podem ser o desenlace do que viria a ser denominado de Geografia Crítica, uma Geografia na qual as questões socioespaciais possuiriam uma centralidade no fazer geográfico e conseqüentemente no ensinar e aprender Geografia. Não obstante, percebe-se que propostas tradicionais possuem relevância, ao contemplar 21% das habilidades identificadas. Já aquelas que se aproximam das Teorias Pós-Modernas compõem 18% das habilidades. Pensamos que o multiculturalismo reforça essa abordagem na medida em que políticas identitárias vêm ampliando o seu campo de atuação e suas vozes são cada vez mais ouvidas no debate público.

Neste momento textual, chegamos ao último ano do Ensino Fundamental II, o 9º ano, o qual é composto por dez objetos de conhecimento e dezoito habilidades. Os objetos de conhecimento elencados são: A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura; Corporações e organismos internacionais; As

manifestações culturais na formação populacional; Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização; A divisão do mundo em Ocidente e Oriente; Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania; Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial; Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas; Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas; Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.

O objeto de conhecimento *A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura* possui como habilidade: (EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.

Ao observarmos a habilidade em questão pensamos que ela possui uma aproximação com as Teorias Críticas. A proposta caminha no sentido de analisar como a Europa (leia-se Europa Ocidental) perpetrou a sua influência em diferentes partes do planeta. Pensamos que a redação da habilidade nos encaminha para a compreensão de que essa hegemonia não se deu de forma fleumática e indiscutível, pois lança mão de expressões como *situações de conflito* e *intervenções militares* para exemplificar a atuação de países europeus no mundo, muito próximo ao que e Morin e Kern (2003) denominam de a idade do ferro planetária. Desse modo, ao propor questionamentos às forças hegemônicas, a habilidade dialoga com o que propõe o pensamento dos teóricos críticos. Ainda, podemos destacar a possível relação da expressão *influência cultural* com o conceito de capital cultural.

No objeto de conhecimento *Corporações e organismos internacionais* a habilidade apontada é: (EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.

Pensamos que a habilidade em questão se aproxima da habilidade (EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos. Com algumas diferenças, não identificamos um distanciamento significativo entre elas.

No que toca às diferenças, observamos duas que podem ser destacadas: lugares de vivência e mobilidade. O primeiro termo evoca o cotidiano do estudante, o espaço vivido, o estudo deverá partir das experiências dos sujeitos com os lugares; já o segundo termo incorpora a noção de mobilidade, como esses atores destacados influenciam no modo como uma população transita pelo espaço.

Dito isso, retomamos a noção de estrutura hegemônica que interfere e condiciona a vida da população, pois as corporações e as organizações econômicas mundiais não são espaços democraticamente estabelecidos. Neste sentido, consideramos que a habilidade se aproxima das Teorias Críticas.

No objeto de conhecimento *As manifestações culturais na formação populacional*, que possui como habilidades (EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças; (EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.

Consideramos a habilidade EF09GE03 como, aparentemente, sendo de vertente multicultural. Nela, o estudante é convidado a compreender que existe uma multiplicidade de culturas no mundo, além de destacar a importância do respeito. No entanto, o caminho tomado pela habilidade em questão nos suscita muitas dúvidas: é realmente uma proposta multicultural? Ou o espaço cedido no currículo é uma espécie de zoológico humano curricular? Ao incorporar a ideia do respeito às diferenças, estaria pressupondo a existência do “nós” e “eles”? Estas são dúvidas que nos permeiam enquanto redigimos estas linhas. Neste momento, pensamos

que ao tratar das “diferentes manifestações culturais de minorias étnicas” a BNCC reduz todos esses grupos ao “outro”, o exótico! As vertentes multiculturalistas de currículo surgem para superar exatamente a ideia de tolerância e respeito, pois a existência dessa premissa reforça a condição de “outro”. E com um certo receio de exagerar, seria uma noção de o bom selvagem?

De todo o modo, não estamos seguros de nossas observações. Pensamos, neste momento, que a habilidade encaminha para a descrição desses grupos humanos, um produto da *Royal Geographical Society* de outrora. Contudo, não desconsideramos a possível intenção de superar preconceitos e abrir os olhos dos estudantes para diferentes formas de ser e estar no mundo, mas o que identificamos neste momento foi uma aproximação com as Teorias Tradicionais.

A habilidade EF09GE04 propõe que o estudante estabeleça relações entre as paisagens e os modos de viver de diferentes grupos humanos nos continentes asiático, europeu e oceânico, com atenção aos aspectos culturais e identitários.

Pensamos que a tessitura proposta entre Paisagem e modo de vida é profícua no ensino e aprendizagem em Geografia. As relações estabelecidas entre os seres humanos e o espaço por eles habitado é significativa para a produção simbólica no espaço. Conforme apontamos em momentos anteriores, a materialização da cultura no espaço pode ser entendida a partir dos arranjos espaciais.

Ao apontar relações entre identidade e cultura com a Paisagem, pensamos que a habilidade possibilita que os estudantes possam compreender que o modo de vida está relacionado com a produção/ocupação do espaço. Desse modo, o significante transita entre as diferentes concepções culturais, podendo, ou não, mudar o seu significado.

Pensamos, neste momento, que engendrar o modo de vida e Paisagem, a partir de construções simbólicas, denota uma aproximação com aspectos pós-estruturalistas. Com efeito, a habilidade se aproxima das Teorias Pós-Modernas de

currículo na medida em que compreende que a produção de sentidos está associada com discursos social e historicamente construídos.

O objeto de conhecimento *Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização*, possui como única habilidade (EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização. Pensamos que a habilidade em questão parte do pressuposto de que há uma integração mundial. Em certa medida, concordamos que existe uma dialógica nesse processo. Por um lado, diversos espaços estão associados em redes, estas integradas que se articulam; outros modos de integração estão na verticalidade das relações. Por outro lado, quando um determinado espaço não é qualificável para essa suposta integração, o que lhe resta é a margem do processo/sistema. Desse modo, pensamos que integração e exclusão são dialógicos.

Ao observarmos a proposta da habilidade, não conseguimos dissociar a ideia de que a integração, via mundialização e globalização, é um processo consumado, o que se evidencia com a utilização da expressão *fatos*. Sendo assim, pensamos que do modo como está posta, a habilidade não abre questionamentos para a suposta integração em nível mundial. No entanto, concebemos que a noção de inclusão/exclusão pode partir do professor ou professora na problematização da temática, mas não identificamos tal provocação na redação da habilidade. Diante do exposto, consideramos que a presente se aproxima das Teorias Tradicionais, pois apresenta os processos globalização e mundialização (e por conseguinte a integração) de maneira irrefutável.

O próximo objeto de conhecimento *A divisão do mundo em Ocidente e Oriente* é composto por uma habilidade: (EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.

Ao encaminhar o seu estudo de Oriente e Ocidente sob a perspectiva do colonialismo, consideramos que a habilidade se apoia nos estudos culturais. Tal

concepção difere da noção geográfica de oriente e ocidente, que é determinada pelo Meridiano de Greenwich.

Dito isso, sob o manto dos estudos culturais a concepção de Oriente e Ocidente assume uma condição epistemológica diferente. Essa noção começa a se constituir a partir dos estudos pós-coloniais, com destaque para os trabalhos de Edward Said (1935-2003) e Frantz Fanon (1925- 1961). Neste sentido, os estudos pós-coloniais se concentram em desmontar uma perspectiva curricular eurocêntrica, tirando do sujeito europeu a prerrogativa da narrativa histórica. Tendo em vista o que foi apresentado, pensamos que a habilidade se aproxima das Teorias Pós-Modernas.

O objeto de conhecimento a seguir *Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania*, possui três habilidades a serem desenvolvidas: (EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia; (EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania; (EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.

Em EF09GE07 os estudantes são encaminhados para o estudo da eurásia. Pensamos que a proposta da habilidade reside na construção da noção de que Europa e Ásia constituem um único bloco continental, mas são considerados continentes distintos. Neste sentido, é solicitada a análise dos fatores que determinam a distinção sob fatores históricos e geográficos.

Do modo como está redigida a habilidade, nos inclinamos a pensar que ela se aproxima das Teorias Tradicionais de currículo. O que nos encaminha para tal entendimento está no sentido de que a divisão proposta já está determinada, não havendo nenhuma problematização incitada pela BNCC. O absolutismo como é

retratada essa divisão pode nos levar a pensar que não existiriam outras possibilidades de regionalização, e tampouco questionamentos sobre os países transcontinentais.

Pensamos, neste momento, que o degradê cultural e multiétnico do leste da Europa e do oeste da Ásia é deveras complexo para uma distinção dicotômica. Particularmente, pensamos que a habilidade possui significativa potencialidade se o elemento cultural for inserido na análise. Deste modo, o professor ou professora e sua carga de conhecimentos se trona fundamental para explorar com mais profundidade a temática em questão.

A habilidade EF09GE08 propõe analisar as transformações territoriais a partir da observação das regionalizações, fronteiras e conflitos existente na Europa, Ásia e Oceania. Observando a proposta, ela nos parece um tanto vaga, ou melhor, a área de estudo proposta é ampla e complexa. Nesse sentido, pensamos que as escolhas que o docente ou a docente fará é substancial neste processo, visto que tratar de todas as possibilidades de estudo é, provavelmente, impossível e contraproducente.

Diante do exposto, consideramos que a habilidade encaminha para a compreensão de que existem diversas formas de abordar a proposta de estudo. Contudo, pensamos que há uma aproximação com as Teorias Críticas. A nossa opção se deve pela proposição de estudar as transformações territoriais advindas de conflitos e tensões que demarcam no espaço limites e fronteiras, pois em última instância o território²⁵ é a expressão de poder sobre o espaço.

Pensamos que para o entendimento do que propõe a BNCC com esta habilidade a compreensão de que existem relações de poder desigualmente

²⁵ Esta nota apresenta o que pensamos sobre o território: “A dialética que constrói e reconstrói o espaço, personifica-se na apropriação deste por grupos (sejam empresas, Estados, povos etc.) que configuram o espaço segundo suas normas e intenções. A capacidade de um grupo de impor suas ideias e concepções sobre o espaço, normatizando-o, baliza as ações que serão aceitas ou não ali. Esta se configura como uma demonstração de poder, pois a capacidade de exercer domínio ou influência sobre uma área está na essência do que se define genericamente como território. Contudo, o poder que poderá ser exercido sobre uma área, não necessariamente é no sentido de dominação, de controle. Este pode ser exercido de maneira simbólica, de apropriação” (TEIXEIRA, 2016, p.35).

distribuídas, e forças hegemônicas que reproduzem no espaço disputas não só territoriais, mas também simbólicas.

O estudo proposto pela habilidade EF09GE09 (**Analisar características de países e grupos de países** europeus, asiáticos e da Oceania em seus **aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre** seus ambientes físico-naturais) está muito próximo do que é apresentado na habilidade EF08GE20 (**Analisar características de países e grupos de países da América e da África** no que se refere aos **aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre** a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos).

Podemos observar, nos trechos por nós destacados, que a estrutura é muito semelhante. Enquanto a primeira versa sobre Europa, Ásia e Oceania a segunda trata da América e da África, outro ponto de convergência são os aspectos a serem analisados e a proposta de discussão das desigualdades econômicas e sociais. Observa-se que são reproduções literais. No entanto, há outro elemento em que podemos estabelecer uma associação: enquanto a primeira aborda as pressões sobre ambientes físico-naturais, a segunda trata de pressões sobre a natureza. Ainda que possam existir algumas diferenças conceituais, pensamos que semanticamente elas estão muito próximas. A exceção está no trecho que aponta a “espoliação desses povos”. Dessa forma, em concordância com o que apontamos na EF08GE20, pensamos que a habilidade em questão se aproxima das Teorias Críticas.

O objeto de conhecimento *Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial*, possui duas habilidades a serem desenvolvidas: (EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania; (EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as

transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.

Neste momento pensamos que as habilidades indicadas anteriormente podem ser observadas em conjunto, pois ambas tratam do tema da industrialização, se seus impactos e consequências. Dito isso, consideramos que o cerne da discussão que envolvem ambas está no trabalho. Enquanto a primeira aponta para a circulação e produção, a segunda está concentrada nas mudanças no trabalho promovida pelas transformações técnicas e científicas.

Nesse sentido, implicitamente estão envolvidas questões como o desemprego estrutural, a fluidez do capital produtivo, precarização das relações e condições trabalho, modificação nos padrões de consumo etc. Tais temáticas são caras aos teóricos curriculares críticos. Relações sociais e econômicas advindas desses movimentos podem, ou não, encontrar nas ideias de Giroux (1986) e Young (2000) possibilidades de (re)pensar a condição dos trabalhadores no século XXI. Sendo assim, pensamos que as habilidades propostas encontram nas Teorias Críticas possibilidades de leitura.

O próximo objeto de conhecimento *Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas*, possui duas habilidades a serem desenvolvidas: (EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil; (EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.

Na habilidade EF09GE12 os estudantes são encaminhados a relacionar o processo de urbanização com fenômenos que ocorrem no Brasil e no mundo, especificamente as transformações ocorridas no campo, o crescente desemprego e a atuação intensa do capital financeiro.

Pensamos que os exemplos apontados na habilidade assumem um tom de crítica ao processo, sobretudo quando lança mão da expressão “expansão do desemprego estrutural”, pois este resulta das intensas transformações no mundo do trabalho. No que toca à agropecuária e ao capital financeiro, não há explicitamente um sentido de crítica. Contudo, consideramos que não há uma dialogicidade na construção da habilidade, pois seria deveras contrastante que a proposta seguisse no sentido de sustentar os supostos benefícios que as transformações no setor agropecuário vêm sofrendo nas últimas décadas (com a ampla adoção dos transgênicos no Brasil e no mundo) e advogasse em favor do capital financeiro, essencialmente o especulativo.

Diante do exposto, pensamos que a habilidade assume uma postura crítica ao propor a relação indicada. Implicitamente, consideramos que o modo como está redigida é um convite à reflexão, uma potencialidade no desenvolvimento de uma postura emancipadora, na qual as estruturas sociais e econômicas podem ser discutidas.

Em EF09GE13 os estudantes devem analisar a produção agropecuária na sociedade urbano-industrial e os problemas relacionados ao acesso a alimentos. Pensamos, neste momento, que o eixo que conduzirá a análise está na afirmativa de que a distribuição de alimentos está desigualmente distribuída, e é a partir desse enunciado que a produção agropecuária deve ser pensada na sociedade contemporânea. Dito de outra forma, existe um problema na distribuição de alimentos, como está situada a agropecuária neste contexto?

Consideramos que ao assumir essa postura, a habilidade movimenta os estudantes para uma análise crítica do papel da agropecuária na alimentação dos seres humanos. É fato que inúmeras pessoas passam fome no Brasil e no mundo, o que provavelmente será de conhecimento dos estudantes nesta etapa de ensino. Ao trazer a problemática ao estudo, pensamos que a habilidade pretende que os estudantes analisem o precário acesso aos alimentos e, conseqüentemente a fome, relacionando-o com o modelo de agropecuária vigente, baseado na má distribuição de terras.

Dito isso, consideramos que a habilidade se aproxima das Teorias Críticas, pois traz à reflexão as possíveis consequências que o modelo de produção agropecuária contemporâneo assume frente a uma sociedade urbana que é incapaz de ser autossuficiente em sua alimentação. Consideramos que a presente aceita os aspectos econômicos como preponderante.

No objeto de conhecimento *Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas*, as habilidades são: (EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais, (EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.

A habilidade EF09GE14 propõe que os estudantes se utilizem de recursos visuais, mapas e gráficos, para interpretar as dissonâncias sociopolítica e geopolíticas no mundo. Tendo em conta a proposta, pensamos que ela se aproxima de duas teorias curriculares: Crítica e Pós-Moderna.

Partindo de uma concepção crítica de currículo, a habilidade possibilita que os estudantes possam visualizar as desigualdades nos âmbitos social, político e geopolítico no mundo. Ao trazer essa proposta ao estudo, pensamos que a habilidade aceita a existência da desigualdade nesses aspectos. Dito isso, consideramos que tal proposta contempla assimetrias nas esferas econômica, social e política. Com efeito, o que está em discussão é a distribuição desigual do poder, em diferentes manifestações. Nesse sentido, as problematizações que poderão advir da habilidade encaminham, assim entendemos, para uma possível contestação dos princípios vigentes na constituição dessas desigualdades.

Pensamos, neste momento, que a interpretação apresentada não exclui outra possibilidade. Na realidade, assumimos que essas podem ser trabalhadas concomitantemente com as Teorias Pós-Modernas.

Ao propor a abordagem da diversidade, a habilidade possibilita que diferentes grupos minoritários possam assumir um protagonismo no estudo. Não obstante, será a episteme do professor ou professora que possibilitará a inserção, ou não, dessas temáticas. Indiferentemente do grupo que se queira representar, o que possibilitará um currículo mais próximo às Teorias Pós- Modernas é a atribuição de sentidos e significações que será desenvolvida e trabalhada com os estudantes, desde a valorização de outros saberes até os contextos de vivência, o imo está nos significantes.

Em EF09GE15 a proposta é a de comparar e classificar informações populacionais, econômicas e socioambientais de diferentes regiões do mundo em mapas. Observando os verbos de comando *comparar* e *classificar*, não conseguimos descolar o nosso pensamento/análise de um modo tradicional de se fazer Geografia. Pensamos que classificação e comparação entre as informações propostas é um movimento muito próximo ao descrever. Ainda que o verbo *comparar* possua semântica de contrapor, não há indicativo de problematização das informações, que caberá ao docente efetivar este movimento. Já o verbo *classificar* encaminha para um sentido de ordenamento, o que denota um tom estruturalista ao processo.

Dito isso, consideramos que a habilidade em questão se aproxima das Teorias Tradicionais, pois não há explicitamente o movimento ou o convite para que essas informações sejam pensadas a partir do poder desigualmente distribuído ou mesmo a representação de grupos minoritários. Contudo, não excluimos a possibilidade de que se incorpore ao estudo desta habilidade informações que a aproxime das Teorias Críticas ou Pós-Modernas, mas esse movimento deverá partir do professor ou professora.

O último objeto de conhecimento do 9º ano do Ensino Fundamental II é *Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania*, que possui três habilidades a serem desenvolvidas: (EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania; (EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania; (EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.

A habilidade EF09GE16 propõe o estudo dos domínios morfoclimáticos dos continentes europeu, asiático e oceânico. Pensamos, neste momento, que o movimento proposto pela presente caminha no sentido de descrever os aspectos físicos destes continentes. Ao eleger como verbos de comando *identificar* e *comparar*, a BNCC não propõe problematizações sobre esses ambientes. Ainda, ao tratar isoladamente os domínios morfoclimáticos, não propondo nenhuma relação com os impactos originados pela sociedade, pensamos que a habilidade reforça a separação entre a dita Geografia Humana e a Geografia Física.

Nesse sentido, pensamos que ao não sugerir e/ou problematizar as relações entre natureza e sociedade a habilidade se afasta de possíveis reflexões causais desse encadeamento, tampouco acolhe demandas de grupos minoritários. Desse modo, consideramos não ser possível, neste momento, associá-la com Teorias Críticas ou Pós-Modernas. Com efeito, consideramos que a habilidade se aproxima das Teorias Tradicionais.

Na habilidade EF09GE17 os estudantes devem explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.

Pensamos, neste momento, que a proposta trazida pela BNCC é demasiado ampla. As áreas das terras emersas do planeta correspondem a 149,67 milhões

km²²⁶ ao passo que a área de estudo proposta é de 63,322 milhões km², ou seja, a BNCC indica que se estude 42,3% das áreas emersas em seus aspectos físico-naturais e o uso e ocupação da terra, sem contar que a maior parte da população do planeta vive nessa área.

Tendo em vista o que foi apresentado, consideramos que seja inviável (para não dizer impossível) que se explique todas as características e formas de uso e ocupação na área proposta. Neste sentido, pensamos que a abordagem que o professor ou professora irá optar é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, e essa opção, pensamos, está intimamente associada à sua episteme. Desse modo, aproximar a habilidade de alguma teoria curricular não nos parece possível neste momento, pois a complexidade inerente às possibilidades de estudo torna viável a abordagem pelos três conjuntos de teorias curriculares.

A última habilidade do 9º ano do Ensino Fundamental II é a EF09GE18, na qual os estudantes devem identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências sobre os recursos naturais e as fontes de energia.

Pensamos que ao propor o estudo das indústrias e os recursos naturais e energéticos, a habilidade, implicitamente, encaminha para questões ambientais. Consideramos que ao abordar tais consequências, seja difícil não se aproximar dos impactos ambientais causados pela extração de recursos naturais e pela produção de energia. Contudo, esse é um percurso imaginado por nós, o que não impossibilita outras interpretações, como por exemplo de que a exploração de recursos naturais seja benéfica a determinada região por trazer divisas. As possibilidades de leitura trazem dialogicidade à habilidade.

Contudo, pensamos que a essência da proposta está nos processos industriais. As cadeias industriais e de inovação apontadas na habilidade nos fazem pensar que há preponderância do aspecto econômico. Neste sentido, a inclinação

²⁶ Disponível em <https://planetario.ufsc.br/dados-sobre-o-planeta/>. Acessado em 28 de fev. de 2023.

teórica do docente poderá ser fundamental para o modo como serão abordados tais temas.

De todo o modo, excluimos a possibilidade da habilidade se aproximar da Teorias Tradicionais, visto que possibilita diferentes leituras. Sendo assim, pensamos que pela ênfase no aspecto econômico e a ausência de menção as populações, a habilidade se aproxima das Teorias Críticas.

Desse modo, finalizamos a identificação das habilidades para o 9º ano do Ensino Fundamental II, onde obtivemos os seguintes resultados: nove habilidades se aproximam da Teorias Críticas, cinco habilidades das Teorias Tradicionais, duas habilidades das Teorias Pós- Modernas e duas podem ser lidas sob mais de uma teoria curricular. O quadro a seguir resume o que obtivemos.

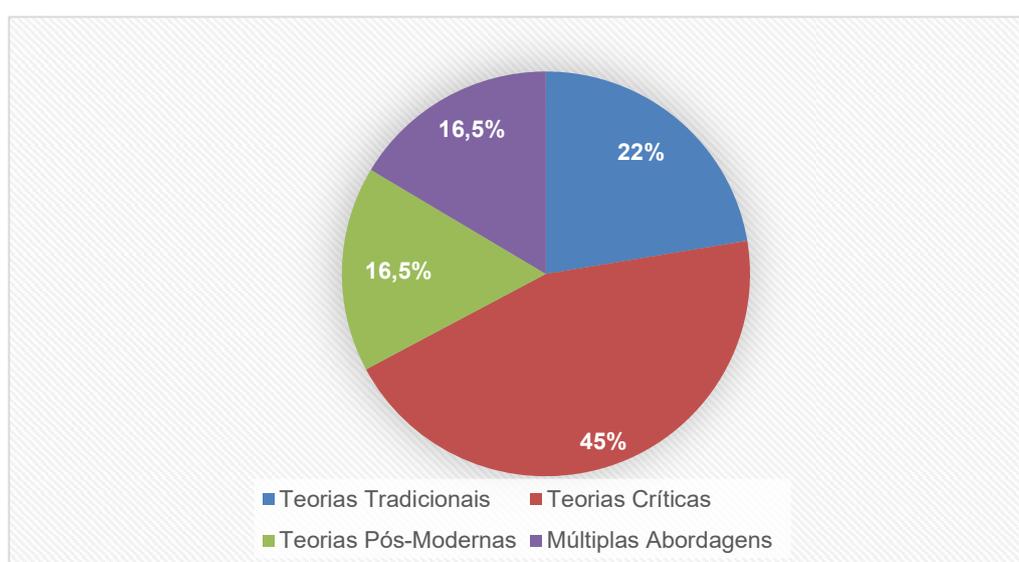
Quadro 9 – Habilidades 9º ano E.F. II e as possíveis teorias curriculares associadas. (EF08GEXX)	
01	Teoria Crítica
02	Teoria Crítica
03	Teoria Tradicional
04	Teoria Pós – Moderna
05	Teoria Tradicional
06	Teoria Pós – Moderna
07	Teoria Tradicional
08	Teoria Crítica
09	Teoria Crítica
10	Teoria Crítica
11	Teoria Crítica
12	Teoria Crítica
13	Teoria Crítica
14	Múltipla (Teoria Crítica; Teoria Pós – Moderna)
15	Teoria Tradicional
16	Teoria Tradicional
17	Múltipla (Teoria Tradicional, Teoria Crítica, Teoria Pós – Moderna)
18	Teoria Crítica

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após essa identificação pudemos observar a manutenção da preponderância das Teorias Críticas no 9º ano, assim como foi observada nos 7º e 8º anos, perfazendo 50% das habilidades, em seguida as Teorias Tradicionais com aproximadamente 27,8% e as Teorias Pós-Modernas e de múltiplas interpretações com aproximadamente 11,1 % cada. Pensamos, neste momento, que as habilidades propostas para o 9º ano seguem em linha com que é proposto para os demais anos do Ensino Fundamental II, exceto o 6º ano. Desse modo, pensamos que a BNCC possui certa constância nas suas abordagens, o que trataremos na sequência deste trabalho.

Neste momento textual, finalizamos as identificações das habilidades propostas para o Ensino Fundamental II. Neste sentido, foram observadas 67 (sessenta e sete) habilidades distribuídas entre os quatro anos desta etapa de ensino. A partir de nossa observação, identificamos que 30 (trinta) habilidades se aproximam das Teorias críticas, 15 (quinze) se aproximam das Teorias Tradicionais, 11(onze) se aproximam de Teorias Pós-Modernas e 11 (onze) podem ser lidas a partir de mais de uma teoria curricular. O gráfico 2 a seguir apresenta o resultado.

Gráfico 2 - Resultado final da identificação das habilidades segundo as teorias do currículo.



A partir do gráfico 2 apresentado e de nossas observações ao longo do texto, pensamos que possuímos informações que nos possibilitam tecer algumas considerações, mesmo que provisórias, sobre o nosso objetivo de identificar quais teorias curriculares estão presentes, ou não, na BNCC para o Ensino Fundamental II em Geografia.

Neste sentido, pensamos que o primeiro ponto que devemos abordar é o de que, a partir de nossas observações, as habilidades propostas pela BNCC para o Ensino Fundamental II em Geografia não possuem uma homogeneidade em termos de teorias curriculares, ou seja, não podemos afirmar que a BNCC possui uma inclinação ideológica única em termos de fazer curricular. O que observamos é uma coexistência de teorias curriculares e até mesmo a possibilidade de múltiplas interpretações da mesma habilidade. Dessa forma, não concordamos com possíveis afirmações de que a BNCC engessaria o processo de ensino e aprendizagem propondo um único caminho a ser percorrido.

Dentre as teorias curriculares, identificamos que aquelas que se aproximam das Teorias Críticas possuem a maior ocorrência, 30 (trinta) habilidades. Como apontado anteriormente, pensamos que o movimento iniciado nos anos 1980 que viria a ser genericamente denominado de Geografia Crítica possui significativas reverberações na concepção da BNCC.

Ao propor discussões sobre as contradições socioespaciais, com destaque para o tema das desigualdades, as habilidades propostas possibilitam um fazer geográfico mais reflexivo, no qual o sujeito estudante pode ser encaminhado para (re)pensar a sua situação e o contexto em que está inserido. No entanto, retomamos a ideia Kaercher (2014) na qual alerta para que esses movimentos não fiquem apenas na esfera do discurso, sendo superficiais e vazios em termos teóricos e metodológicos.

A segunda maior ocorrência é de habilidades que se aproximam das Teorias Tradicionais, com 15 (quinze). Pensamos que estas ainda são tributárias de um fazer geográfico baseado na descrição, algo próximo do que se denomina de

Geografia Tradicional, em oposição a abordagens mais problematizadoras e reflexivas.

Consideramos que a complexidade envolvida no ensinar e aprender Geografia demanda perspectivas nas quais a identificação, a localização, a descrição e a caracterização, por exemplo, são essenciais para situar o sujeito estudante no tempo e no espaço. Contudo, pensamos que a Geografia não pode encerrar o seu fazer pedagógico na catalogação de elementos no espaço, e sim se utilizar desses movimentos para outras tessituras.

Dando sequência em nossa caminhada, identificamos que 11 (onze) habilidades possuem aproximação com as denominadas Teorias Pós-Modernas. Este conjunto de ideias visa romper com as narrativas da modernidade e de grupos hegemônicos, ao passo que abarca múltiplas interpretações dos significantes. Podemos considerar como um conjunto diversificado abordagens, que contemplam de visões pós-coloniais até a inserção do cotidiano como elemento central do fazer curricular. De modo geral, essas práticas/propostas curriculares possuem como arcabouço o pós-estruturalismo.

Pensamos, neste momento, que a ocorrência de habilidades que vão ao encontro dessas propostas são o resultado de movimentos ainda incipientes, em se tratando de currículo. Os denominados críticos, já possuem uma longa jornada de lutas e de proposições teóricas. Aceitando esses movimentos como embrionários, consideramos que a sua presença nos currículos já é fruto da mobilização desses grupos nos campos social e acadêmico, na medida em que compreendemos os currículos como territórios de disputa (ARROYO, 2011).

A partir de nossa proposta de identificação, consideramos que 11 (onze) habilidades podem ser lidas sob os três conjuntos de teorias curriculares. Desse modo, denominamos este conjunto como Múltiplas Abordagens.

Ao pensarmos esta caminhada investigativa, não consideramos a possibilidades de que alguma habilidade pudesse ser lida sob mais de uma teoria

curricular concomitantemente. Irônico não? Sobretudo para nós que temos como um de nossos referenciais analíticos a Dialógica! É a Complexidade emergindo em nossa prática. No entanto, só desvela no caminho quem aceita a incerteza do conhecimento, de outra forma, o suor e as palpitações tomariam conta (elas estiveram presentes, mas por outros motivos) de nossa mente, o que poderia causar um bloqueio no fluxo de ideias talvez. No entanto, pensamos que o Princípio da Dialógica tenha nos possibilitado essa saída metodológica, pois de outra forma, estaríamos fazendo contorcionismo teórico.

Com efeito, pudemos observar que em diferentes momentos as habilidades possibilitam que o professor ou professora imprima a sua episteme no fazer pedagógico. Em nosso caminho investigativo, identificamos que em 23 (vinte e três) habilidades existe a ampla possibilidade de o sujeito professor optar pelo caminho epistemológico que considera o mais adequado para a abordagem. O quadro (quadro 10) a seguir indica quais são essas habilidades e as teorias do currículo associadas.

Quadro 10 – Habilidades e teorias do currículo com possibilidades de interpretação pelo sujeito professor	
Habilidade	Teoria do currículo
(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos	Teoria Pós – Moderna
(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização	Teoria Crítica
(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	Múltipla (Teoria Tradicional, Teoria Crítica, Teoria Pós – Moderna)

(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares;	Teoria Crítica
(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.)	Múltipla (Teoria Pós-Moderna; Teoria Crítica)
(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	Teoria Pós – Moderna
(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro	Teoria Crítica
(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	Teoria Crítica
(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais	Múltipla (Teoria Tradicional, Teoria Crítica, Teoria Pós – Moderna)
(EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.	Múltipla (Teoria Tradicional, Teoria Crítica, Teoria Pós – Moderna)

<p>(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.</p>	<p>Múltipla (Teoria Tradicional, Teoria Crítica, Teoria Pós – Moderna)</p>
<p>(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial)</p>	<p>Múltipla (Teoria Crítica; Teoria Tradicional)</p>
<p>(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos</p>	<p>Múltipla (Teoria Pós – Moderna; Teoria Crítica)</p>
<p>(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos</p>	<p>Múltipla (Teoria Crítica; Teoria Pós – Moderna)</p>
<p>(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.</p>	<p>Múltipla (Teoria Tradicional, Teoria Crítica, Teoria Pós – Moderna)</p>
<p>(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos</p>	<p>Teoria Crítica</p>
<p>(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a</p>	<p>Teoria Tradicional</p>

produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul	
(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.	Teoria Tradicional
(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia	Teoria Tradicional
(EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania	Teoria Crítica
(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais	Múltipla (Teoria Crítica; Teoria Pós – Moderna)
(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.	Teoria Tradicional
(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania	Múltipla (Teoria Tradicional, Teoria Crítica, Teoria Pós – Moderna)

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir do exposto no quadro 10, podemos observar que 11 (onze) das habilidades estão associadas com múltiplas formas de abordagem, 6 (seis) estão

associadas com as Teorias Críticas, 4 (quatro) com as Teorias Tradicionais e 2 (duas) com as Teorias Pós-Modernas.

Consideramos que as habilidades com múltiplas abordagens são as mais evidentes nas quais a episteme do professor ou professora é fundamental na condução do processo de ensino e aprendizagem, visto que possibilitam vários caminhos. No entanto, pensamos que a principal dissonância se encontra nas Teorias Tradicionais, nas quais se espera uma resiliência menor em termos epistemológicos. Contudo, inserimos tais habilidade pois consideramos que estas possuem um potencial de problematizações e reflexões que, de nossa perspectiva, encontra na possível episteme do docente uma série de tessituras profícuas para o ensinar e aprender Geografia.

Considerando as 11 (onze) habilidades que possuem Múltiplas Abordagens, observamos que estas estão distribuídas entre as 5 (cinco) unidades temáticas propostas pela BNCC. Conforme tratado em capítulo anterior, as unidades temáticas são fundamentais para a progressão das habilidades, na medida em que reúnem os objetos de conhecimento associados a elas.

Segundo a BNCC, as unidades temáticas são os arcabouços dos conceitos geográficos território, lugar, região, natureza e paisagem. Essas devem oportunizar a superação de uma condição meramente descritiva, possibilitando “[...] novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade” (MEC, 2017, p.359).

Pensamos que as unidades temáticas propõem uma perspectiva que se aproxima da Complexidade. Ao pretender romper com abordagens disjuntivas, encaminha uma visão na qual a tessitura das relações deve ser compreendida a partir da multiplicidade. Nesse sentido, essas unidades devem ser abordadas de maneira integrada.

Pensamos que diante do que observamos até o momento, a BNCC não possui uma rigidez em termos de inclinação teórica, possuindo habilidades de diferentes

matrizes; ainda, consideramos que uma suposta extinção da autonomia docente a partir da adoção da BNCC não é fundamentada, pois identificamos que diversas habilidades abrem distintas possibilidades de abordagem, favorecendo a autonomia docente. Não obstante, os nossos apontamentos não encerram, e não temos esta pretensão, outras possibilidades de análises e leituras, apenas indicamos a nossa leitura neste momento textual.

Deste modo, consideramos que as habilidades do Ensino Fundamental II em Geografia abrem portas para que se leia a BNCC de diferentes maneiras. A educação para a era planetária seria uma dessas possibilidades? Os materiais didáticos oferecidos aos estudantes também possuem essa abertura, ou não? Talvez essas perguntas possam ser respondidas no próximo capítulo, no qual faremos uma leitura dos livros didáticos sob a ótica da era planetária.

5 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS: textualizando possibilidades

Neste capítulo apresentamos a nossa análise dos livros didáticos da coleção ARARIBÁ MAIS – GEOGRAFIA. Esta proposta visa contemplar o nosso objetivo de analisar se os livros didáticos de Geografia podem, ou não, contribuir para uma educação para a era planetária. Sendo assim, estruturamos a análise por ano - 6º, 7º, 8º e 9º anos – e apresentamos o modo como os livros estão estruturados e na sequência a análise.

A opção pela coleção citada reside em sua abrangência. Lançada em 2003, a coleção Araribá Mais (que dispõe de edições para Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História) desde o seu lançamento sempre encontrou muita adesão entre os professores e professoras a partir de uma agressiva estratégia de *marketing* (SILVA, 2012). Ainda, segundo Mota (2020) em sua pesquisa na cidade de Goiânia- GO, aponta que a coerência do texto/linguagem foi o fator apontado pelos professores para a adoção da coleção. O que nos indica o PNLD de 2020, onde a coleção citada compreende 36,7% das obras adquiridas pelo programa. Ainda, a concepção é fruto de um trabalho coletivo, sendo assinado pela própria editora, desse modo não temos um autor principal.

Iniciamos com a observação do sumário do livro para o 6º ano. A obra está organizada em 8 (oito) unidades e 18 (dezoito) capítulos, a saber:

- Unidade I – A Geografia e a compreensão do mundo. Capítulo 1: Paisagem, espaço e lugar; capítulo 2: O trabalho e a transformação do espaço geográfico; capítulo 3: Orientação e localização no espaço geográfico.
- Unidade II – O planeta Terra. Capítulo 4: Características gerais do planeta; capítulo 5: A deriva continental e as placas tectônicas.
- Unidade III – As esferas da Terra, os continentes, as ilhas e os oceanos. Capítulo 6: As diferentes esferas da Terra e a ação dos seres humanos; capítulo 7: Continentes e ilhas; capítulo 8: Oceanos e mares.
- Unidade IV – Relevo e hidrografia. Capítulo 9: O relevo terrestre; capítulo 10: A água e a hidrografia.

- Unidade V – Clima e vegetação. Capítulo 11: O tempo atmosférico e o clima; capítulo 12: As vegetações da Terra.
- Unidade VI – Os espaços rural e urbano. Capítulo 13: O espaço rural e as suas paisagens; capítulo 14: O espaço urbano e as suas paisagens.
- Unidade VII – Extrativismo e agropecuária. Capítulo 15: Recursos naturais e atividades econômicas; capítulo 16: A agricultura e a pecuária.
- Unidade VIII – Indústria, comércio e prestação de serviços. Capítulo 17: O artesanato, a manufatura e a indústria; capítulo 18: O comércio e a prestação de serviços.

Iniciamos as análises pelo livro didático destinado ao 6º ano. Na unidade I, o capítulo 1 trata de paisagem, espaço geográfico e lugar. A paisagem é tratada a partir dos elementos que a constitui, naturais e humanizados, apontando reciprocidades entre eles. No entanto, dá ênfase a ação temporal dos seres humanos na paisagem, negligenciando a ação da natureza. Igualmente, ao abordar impactos na paisagem, atribui estes aos seres humanos, de modo que parece não incorporar que tais impactos também recaem sobre a humanidade.

Quando aborda o espaço geográfico e o lugar, consideramos que o livro reforça a separação entre a natureza e a sociedade, pois enfatiza a escala temporal humana nas transformações do espaço geográfico, desconsiderando elementos naturais que impactam na espacialidade da sociedade. A menção à cultura é somente citada quando aborda o lugar, tratando-o como expressão de identidade cultural.

Neste sentido, pensamos o capítulo 1 possui algumas potencialidades que podem ser exploradas no educar para a era planetária. Os eixos que podem auxiliar na leitura desse capítulo são o conservador/revolucionante e o que permite o regresso (reinvenção) do futuro e a reinvenção (regresso) do passado. Se incorporadas à leitura, a relação sociedade x natureza e sociedade x sociedade poderia contribuir para repensar a condição humana, promovendo a ideia de pertencimento ao planeta, o ser humano como parte do complexo

físico/biológico que é a Terra e que os problemas de ordem ambiental são, também, problemas da humanidade. Pensamos que a relação entre escalas não pode ser pensada como sendo estritamente a escala de tempo humana. A relação passado/presente/futuro, dialogicamente, deve ser concebida como escala geográfica, pois nem todos os lugares estão no mesmo tempo em termos de técnicas e na relação com o global.

No capítulo 2, o trabalho e as transformações no espaço geográfico estão fundamentalmente assentados nas atividades econômicas, desconsiderando outras formas de se construir o espaço. É uma visão ocidentalizante de produção do espaço geográfico. Contudo, pontuamos que o texto propõe que se pense no trabalho em diferentes escalas. Noutra aspecto, o livro aponta, mas não problematiza, as desigualdades produzidas a partir do trabalho, somente toca na questão da diferenciação de paisagens pelo poder aquisitivo. Pensamos que há uma potencialidade nesse tipo de abordagem, sobretudo para se estudar a partir das espacialidades. Ainda, não indica consequências para o planeta das transformações do espaço geográfico a partir do trabalho, o que pensamos reforçar uma ideia de separação entre natureza e sociedade.

Consideramos que o capítulo 2 apresenta algumas fragilidades. Ao atribuir as transformações do espaço ao trabalho humano, este enfatiza o trabalho a partir de uma lógica Ocidental, hegemônica, desconsiderando que comunidades tradicionais também produzem o espaço. Desse modo, as proposições trazidas vão de encontro a eixo que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento, pois associa o trabalho a uma concepção economicista, a qual está associada a ideia de progresso e desenvolvimento da idade do ferro planetária.

No capítulo 3, a orientação e a localização são trabalhadas de modo tradicional. Quando apresenta a orientação, a faz a partir do já “consagrado” braço direito para o leste, braço esquerdo para oeste... o que consideramos insuficiente para o desenvolvimento das habilidades (TEIXEIRA, CASTROGIOVANNI, 2014). Contudo, a relação entre a orientação e a

construção de moradias trazidas pelo livro é interessante, pois aproxima o objeto estudado do cotidiano do estudante, no entanto consideramos essa proposta pouco explorada pela obra. Quando trata de linhas imaginárias e coordenadas geográficas, ao livro aborda a partir de muitas descrições e poucas referências com o cotidiano dos estudantes. Em representações do espaço geográfico a abordagem, novamente, é muito descritiva e tradicional. Não incorpora mapas mentais ou cartografias sociais, o que em nossa perspectiva não contribui para a valorização do lugar e do cotidiano, tampouco alfabetiza cartograficamente, pois distancia o estudante da posição de mapeador. Ao trabalhar escalas, não incorpora a noção de escala geográfica, só a cartográfica. Desse modo, pensamos que a abordagem não proporciona que o estudante estabeleça a relação entre escalas, os primeiros passos para que o sujeito possa transitar do local para global e do global para o local.

Consideramos que a abordagem proposta no capítulo 3 apresenta um caráter tecnicista. Pensamos que ao não promover uma visão multiescalar, a possível capacidade dos estudantes desenvolverem uma visão multidimensional dos fenômenos pode ser prejudicada. O eixo para a complexificação da política e para uma política da complexidade do devir planetário da humanidade pressupõe em pensar os problemas e soluções a partir de uma visão multidimensional, ou seja, pensamos que ao não proporcionar uma noção multiescalar a capacidade de compreender a multidimensionalidade dos fenômenos possa ser prejudicada, na medida em que relacionar acontecimentos do seu cotidiano com o que ocorre no planeta é um movimento a ser construído pela relação entre escalas.

Na unidade II a temática é o planeta Terra. O capítulo 4 trata das características gerais do planeta Terra, e inicia indicando que a superfície da Terra está em constante transformação, seja pela ação humana ou da natureza. Na sequência aborda os movimentos da Terra, as zonas térmicas, o fuso horário, o tempo geológico e estrutura interna do planeta de modo mnemônico. Exceção feita às estações do ano, onde são destacadas as diferenças

paisagísticas percebidas pelos seres humanos a partir da zona que habitam. Os textos verbais escritos não encaminham problematizações, e não fazem relações com a humanidade e a sociedade, somente citam o surgimento dos seres humanos. A nossa impressão é a de que o ser humano é estranho ao planeta.

Pensamos que esse capítulo se apresenta demasiado descritivo. Exceto a menção as estações do ano, onde se podem construir outras relações, o restante do capítulo é enciclopédico. A redação dos textos não apresenta recursividade nos/dos conhecimentos, são compartimentados. Nem a relação entre fuso horário e o movimento de rotação da Terra é mencionada. As possibilidades de leitura a partir da era planetária e a mobilização de conhecimentos é dificultada pela redação e organização dos textos.

O capítulo 5 aborda a deriva continental e as placas tectônicas da maneira como o capítulo anterior, descritiva. Contudo, ser descritivo não é necessariamente um problema, o problema é ser somente descritivo. No entanto, quando trata de terremotos e maremotos, o capítulo incorpora uma seção: terremotos e a sociedade. Ao trazer a discussão para essa relação, o texto apresenta a imprevisibilidade do fenômeno, e mais, apresenta que as desigualdades técnicas e econômicas entre os lugares promovem impactos de modos diferentes. Pensamos que esse modo de abordagem potencializa a reflexão dos estudantes, na medida em que incorpora questões sociais nos fenômenos naturais.

Pensamos que o capítulo 5 possibilita possíveis relações com o educar para a era planetária. Ao tratar fenômenos naturais a partir das incertezas pode promover a concepção de multidimensionalidade dos problemas, bem como das soluções. Ainda, consideramos que estudar a constituição de redes colaborativas para minimizar ou amparar populações quando da ocorrência desses fenômenos, pode contribuir para uma consciência cívica planetária, como propõe o eixo para civilizar a civilização.

A unidade III aborda as esferas da Terra, os continentes, as ilhas e os oceanos. Pensamos que o capítulo 6 é um dos que apresenta maiores possibilidades de uma leitura a partir da concepção de educar para a era planetária. A sua temática está centrada nas diferentes esferas da Terra e a ação dos seres humanos. O capítulo inicia incorporando a noção de interdependência entre a litosfera, a hidrosfera e a atmosfera, e a biosfera como produto da inter-relação entre esses. Após, encaminha a apresentação da litosfera, destacando a existência de recursos minerais sem indicar possíveis problemas a partir de sua exploração; em atmosfera, apresenta a sua composição com destaque para a vida e para as atividades econômicas que ela possibilita; na hidrosfera ressalta, igualmente, a importância para a os seres vivos e as atividades da sociedade. Com efeito, apresenta de maneira fracionada o que está relacionado com a natureza, e aquilo que se relaciona com a sociedade.

Pensamos que o texto que possui maior potencial é o que se refere às reservas da biosfera. Ao tratar desses sistemas, o livro proporciona a compreensão da importância desses ambientes para a natureza e a sociedade, além de destacar a relevância do papel que as comunidades tradicionais exercem na preservação. Dito isso, consideramos que o texto possibilita o movimento multiescalar, na medida em que atribui ao conjunto de ações locais a preservação do planeta, e recursivamente, um ambiente global que retroaja no local conservando-o. As ideias trazidas pelo texto ainda dialogam com o eixo conservador/revolucionante, na medida em que atribui a preservação dos ambientes naturais e das culturas a manutenção da pluralidade que caracteriza o planeta Terra. Neste sentido, propõe que ações locais que tenham obtido êxito sejam compartilhadas e replicadas em outros lugares, o que pode reforçar a formação de redes associativas que fomentem uma consciência cívica global, como propõe o eixo civilizar a civilização.

Nos capítulos 7 e 8, continentes e ilhas e oceanos e mares, a proposta do livro está centrada na apresentação e descrição destes. De modo geral, não

incorpora discussões ou reflexões sobre as relações natureza e sociedade. Quando aponta impactos das atividades humanas sobre a biosfera, a faz de modo unidirecional. Em outros termos, é o ser humano que “faz mal” à natureza, como se não fizessemos parte desta natureza. Dessa forma, não situa os seres humanos como parte do complexo físico/biológico que é o planeta Terra, o que não contribui para entendimento da condição humana, o ser humano como um ser antropológico/físico/biológico, *unitas multiplex*.

A unidade IV possui como tema relevo e hidrografia. O capítulo 9 é dedicado ao relevo. Ele inicia apresentado as formas de relevo: planalto, planície, depressões e montanhas, e dá sequência em sua apresentação de forma segmentada com as transformações do relevo e os tipos de erosão. Pensamos que a abordagem dada pelo texto dificulta que o estudante realize correlações, pois trabalha somente a partir de uma escala, a global. Com isso, consideramos que possíveis relações entre escalas e o cotidiano e o lugar do estudante ficam defasadas, ficando com o professor ou professora a tarefa de promover esses movimentos.

Ainda, quando aborda a temática “o relevo e as ações antrópicas” não problematiza a questão, apenas aponta os problemas. Desse modo, pensamos que, ao não promover um pensamento multiescalar, tais questões não se apresentam como um fenômeno que ao mesmo tempo é global é local, o que não proporciona uma aproximação com a ideia de emergências planetárias.

O capítulo 10 é dedicado a água e a hidrografia. Novamente o livro didático opta pelo caminho de elencar e segmentar os assuntos, o que parece ser o caminho escolhido na sua concepção. O início se dá apresentando os rios, as águas subterrâneas os lagos e as geleiras. Em seguida, trata da disponibilidade de água doce no mundo, o que pensamos ser uma temática pertinente em termos de emergências planetárias.

Contudo, o texto apenas aponta para a má distribuição, para o consumo e atividades humanas. A suposta má distribuição é a partir de uma perspectiva

humana, pois as áreas naturalmente secas são fruto da dinâmica climática do planeta e que contribui para a sua pluralidade de ambientes, paisagens e espécies. Pensamos que encaminhar a má distribuição de água no planeta como um problema desconsidera a dinâmica planetária em sua escala temporal, essas regiões estão secas, não são secas. Isso reforça um pensamento homogeneizante. A pluralidade não é um problema.

Na sequência é abordado o consumo de recursos hídricos na indústria, na agropecuária e no uso doméstico e os problemas decorrentes como o uso excessivo, o desperdício e a contaminação. No entanto, tais problemas são apenas citados e não são problematizados ou pensados de forma multiescalar.

Os recursos hídricos nos espaços rural e urbano possui uma seção chamada “ler o texto”, na qual uma matéria jornalística é apresentada para os estudantes. Essa matéria trata da canalização dos rios em ambientes urbanos. Ela propõe uma discussão entre duas supostas visões: a visão dos gestores, que pretendem canalizar os rios para evitar alagamentos; e a dos ambientalistas, que defendem a preservação dos ecossistemas. Compreendemos a tentativa do texto de trazer a temática para a discussão, no entanto pensamos que a maneira como é apresentada encaminha para o entendimento de que se deve optar por um ou outro modelo. Não existe a possibilidade de se contemplar as duas proposições? Em nosso entendimento, o texto movimenta o estudante para um pensamento disjuntivo, na medida em que não tenciona a possibilidade de que se possa evitar alagamentos ao mesmo tempo em que se preservam os ecossistemas.

Desse modo, pensamos que a unidade IV possui algumas possibilidades de leitura a partir do educar para a era planetária. O eixo conservador/revolucionate poderia contribuir com a reformulação da relação natureza e sociedade, na medida em que se constitua a compreensão de que os seres humanos são parte do complexo físico/biológico que é o planeta. Ainda, podemos questionar que modelo de sociedade (aí temos a noção de progresso e desenvolvimento ocidentalizante) é esse que na relação com o planeta causa tantos impactos

com as suas ações? Um outro aspecto a ser mencionado é a fragilidade das relações entre escalas propostas pelos textos, em que se pese a possível intenção da obra em ir do macro para o micro durante a educação básica, devemos esperar quantos anos para esse movimento?

A unidade V possui como tema o clima e a vegetação. O capítulo 11 trata do tempo atmosférico e o clima, iniciando pela diferenciação conceitual entre tempo atmosférico e clima. Quando trata de clima, o texto aponta aproximações entre dos aspectos climáticos com o relevo, a hidrografia, a vegetação e o cotidianos das pessoas. Consideramos que os apontamentos trazidos pelo texto introduzem a noção de multidimensionalidade do clima. Na sequência, aborda as massas de ar buscando relacionar o global como local, para em seguida tratar da previsão do tempo. Nesse sentido, apresenta um breve histórico de como a humanidade, em diferentes tempos e espaços, tentou prever o tempo. Consideramos esse aspecto como interessante, na medida em que contempla outros saberes.

Em seguida, o livro didático aborda a relação entre os climas e as paisagens. Ao tratar o clima como elemento fundamental à constituição da paisagem, pensamos que se possa estabelecer um processo de interdependência entre a especialidade constituída. Prosseguindo, os elementos que compõem os climas e a sua formação, e os principais tipos climáticos do planeta são objeto de descrição, sem problematizações.

Pensamos que o capítulo 11 possui algumas potencialidades de se educar para a era planetária. Primeiramente, ao propor a compreensão do clima como fenômeno multidimensional, o texto pode introduzir a futuras tessituras com as mudanças climáticas globais, uma emergência planetária, como um fenômeno que demanda pensar multidimensionalmente os problemas e as soluções, o que se associa ao eixo para a complexificação da política e para uma política da complexidade do devir planetário da humanidade. Outro ponto a se destacar são as possibilidades de se trabalhar com a noção de clima e paisagem. Neste sentido, a relação entre escalas, a valorização do lugar e a condição humana

podem ser desenvolvidas, pois entende que as paisagens são expressões simbióticas entre a natureza e a sociedade, o que dialoga com o eixo conservador/revolucionante.

O capítulo 12 é dedicado as vegetações da Terra. O texto inicia apresentando e caracterizando os tipos de vegetação, ressaltando os elevados índices de desmatamento das florestas, contudo sem discutir as consequências deste processo. Em o uso e a conservação das vegetações, as atividades humanas são apontadas como o principal elemento de impacto nas vegetações, novamente sem apontar as consequências. Em um esforço para relacionar as mudanças climáticas e a falta de água pelo desmatamento, o texto proporciona a noção de que os problemas decorrentes afetam somente a fauna e a flora, excluindo os seres humanos do contexto, o que pensamos que reforça a separação entre natureza e sociedade.

Consideramos o capítulo em questão excessivamente descritivo. Quando o texto aborda a vegetação parece estar se referindo a algo distante do estudante. Ao não problematizar as consequências do desmatamento a mensagem transmitida é a de que “isso acontece lá”, ou seja, que os seres humanos são exteriores ao processo. Pensamos que esta postura não contribui para a reformulação da relação natureza e sociedade, como propõe o eixo conservador/revolucionante, e a concepção de que somos parte do complexo físico/biológico. Desse modo, a degradação dos ambientes naturais, que é uma emergência planetária, parece não estar contemplada pela maneira como é redigido o texto.

A unidade VI aborda os espaços rural e urbano. O capítulo 13 possui como temática o espaço rural e suas diferentes paisagens. Inicia apresentando como diferentes práticas no campo, fruto das técnicas empregadas, produz singularidades paisagísticas e os decorrentes impactos ambientais. Em seguida, aborda a modernização agrícola com o uso de sementes geneticamente modificadas e as desigualdades sociais no campo como produto da modernização. Em o uso do solo e a irrigação na agricultura o texto apresenta

as técnicas apontando suas vantagens e desvantagens sempre alternando entre natureza e sociedade, os seres humanos e o ambiente não são contemplados no mesmo espectro.

O próximo tópico consiste nos problemas ambientais no campo, no qual são elencados o desmatamento, a degradação dos solos e as queimadas. Observamos até o momento que quando as abordagens indicam “problemas ambientais” pode estar certo de que a sociedade não estará contemplada. Incrivelmente a “Geografia Humana” e a “Geografia Física” estão cristalizadas nos materiais didáticos. Contudo, quando trata de fertilizantes químicos e agrotóxicos o texto incorpora as consequências para a natureza e a sociedade, por que esta perspectiva não se verifica em outras questões? São dúvidas deste momento textual.

Consideramos que o capítulo 13 indica oportunidades interessantes de se pensar a partir do educar para a era planetária. Ao tratar da chamada revolução genética (este é o termo utilizado pelo livro) o texto problematiza, mesmo que de forma sucinta, e levanta dúvidas quanto à segurança de sua utilização, tanto para a natureza quanto para a sociedade. Pensamos que o eixo que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento pode auxiliar na compreensão deste item. Ao tecer possíveis críticas sobre a adoção de transgênicos (produto da lógica ocidentalizante de progresso) e as suas consequências, pode-se discutir se esse suposto progresso é sinônimo de desenvolvimento, e se este se traduz em bem-estar humano. O mesmo pode ser aplicado aos fertilizantes químicos e agrotóxicos, que travestidos pela Revolução Verde, vendem a promessa de erradicação da fome. Temática esta que não é mencionada em um capítulo dedicado à produção agropecuária.

Do mesmo modo, as desigualdades econômicas no campo, fruto da modernização agrícola, pode auxiliar em transpor a noção de desenvolvimento de aspectos economicistas para o bem-estar humano.

No capítulo 14, intitulado o espaço urbano e suas paisagens, o livro inicia fazendo um breve histórico da urbanização no mundo, para em seguida relacionar o crescimento das cidades com os problemas que ocorrem no campo. Ao tratar das paisagens urbanas o texto destaca que são as atividades econômicas as produtoras dessas diferenciações. O capítulo dá ênfase para os problemas urbanos, onde destaca as moradias precárias, o transporte urbano, as ilhas de calor, poluição atmosférica, sonora e visual, lixo urbano e água e esgoto.

Consideramos que o capítulo 14, pela sua temática, poderia mobilizar mais do que efetivamente o faz. Quando aponta que o crescimento das cidades está relacionado com os problemas no campo, não retoma a maioria dos problemas indicados no capítulo anterior, somente as desigualdades no campo. Pensamos que ao não possibilitar a tessitura entre os temas, o entendimento do estudante pode ficar prejudicado, na medida em que a relação de interdependência entre os dois espaços (rural e urbano) não é discutida.

Ao tratar das paisagens urbanas o texto inclina-se para os aspectos econômicos, ao conferir a este a principal (senão a única na visão dos redatores) força de (trans)formação da paisagem. As culturas e suas formas de expressão são totalmente negligenciadas na constituição das paisagens, o que consideramos um equívoco, pois confere uma abordagem economicista na produção do espaço geográfico. Quando se propõe a apresentar os problemas urbanos estes não são, também, problemas ambientais. A perspectiva dada às consequências é sempre focada no ser humano, o que fica evidenciado em lixo urbano onde nem a contaminação do solo é citada.

Pensamos que as abordagens dos textos homogeneízam o que é a cidade e o ambiente urbano, tratando-o como sendo de grandes centros. Consideramos que a relação entre escalas e a valorização do lugar e do cotidiano podem ficar prejudicadas, na medida em que nem todas as cidades padecem dos mesmos problemas, como por exemplo o transporte urbano e as ilhas de calor, que são problemas em cidades médias e grandes.

A unidade VII aborda o extrativismo e a agropecuária. O capítulo 15 intitulado “recursos naturais e atividades econômicas” começa apresentando o que são recursos naturais e os classifica em inesgotáveis, renováveis e não renováveis. Na sequência, apresenta os setores da economia e destaca a interdependência entre eles. Em recursos naturais e fontes de energia, o texto descreve o que são carvão mineral, petróleo, gás natural, energia nuclear hidrelétrica e termelétrica. Ainda, explica o que são energias alternativas e cita a energia solar, eólica, biomassa, biogás e geotérmica como exemplos. Ao propor o estudo do extrativismo, apenas indica os tipos animal, mineral e vegetal.

O capítulo 15 é um caso à parte. Por ser um texto dedicado aos recursos naturais e atividades econômicas, pensamos que encontraríamos alguns apontamentos sobre os impactos causados por essas atividades, o que inacreditavelmente (desculpem a informalidade) não ocorreu. Ao tratar das fontes de energia, sobretudo as com maior potencial de impacto ambiental, não foram abordados, quanto mais problematizados, as consequências socioambientais dessas atividades. Tomamos a liberdade de inserir a imagem (figura1) a seguir para exemplificar o tipo de abordagem do texto

Figura 1- Excerto do livro Araribá Mais – Geografia sobre o petróleo.

O **carvão mineral** foi empregado durante séculos como fonte de calor e, durante o século XIX, tornou-se a principal fonte de energia. A queima do material fornecia o vapor que fazia funcionar as máquinas usadas nas primeiras indústrias.

Até hoje o carvão mineral é usado para produzir energia elétrica e também para fabricar aço nas siderúrgicas.

O **petróleo** foi descoberto como fonte de energia em 1859, nos Estados Unidos, e rapidamente superou o carvão mineral, tornando-se a principal fonte de energia utilizada pelos seres humanos.

O petróleo é também uma importante matéria-prima para a produção de vários itens presentes em nosso dia a dia. Com ele, as indústrias petroquímicas produzem borracha sintética, plástico, tintas, fertilizantes, gasolina, asfalto, querosene, óleos etc.

Por ser uma fonte de energia não renovável e de grande consumo mundial, o petróleo poderá se esgotar. Tal preocupação tem gerado pesquisas sobre alternativas ao recurso.

Veja, na tabela, onde estão localizadas as principais reservas de petróleo.

Fonte: Araribá Mais – Geografia p.191

Na sequência do livro didático é apresentada uma tabela com os maiores produtores, e em seguida ele trata do gás natural. Podemos observar que a “preocupação” do texto é com o esgotamento das jazidas de petróleo. Pensamos que os impactos causados pelas fontes de energia deveria ser objeto de discussão no livro didático, e talvez a temática central de estudo neste assunto. O eixo que pode conduzir a nossa leitura é o para progredir resistindo, pois pensamos que a abordagem que o texto do livro didático traz é exatamente o que o eixo se propõe a combater, atentar-se para o retorno de relações degradantes para a sociedade e a natureza, pois consideramos como contraproducente para a nossa proposta de educar para a era planetária.

Dito isso, o próximo texto do livro didático possui como tema o extrativismo. Seguindo do mesmo modo, ele apresenta o extrativismo animal, mineral e vegetal sem apontar impactos destas atividades, apenas indica que foram criadas reservas extrativistas para “explorar sem destruir”.

Pensamos, neste momento textual, que o capítulo 15 não contribui diretamente para o educar para a era planetária, pois não problematiza as emergências planetárias.

O capítulo 16, agricultura e pecuária, inicia apontando as condições naturais necessárias para o desenvolvimento da agricultura, como o relevo, o clima, os solos e a água. Em seguida, trata da produção agrícola diferenciando-a em extensiva e intensiva, e apresentando os seus modelos: agricultura familiar, agricultura comercial e agricultura orgânica. Em produtos agrícolas no Brasil, indica o país como grande produtor mundial, citando os cultivos. Em pecuária, faz apresentação do tema, e cita os sistemas de produção com destaque para o Brasil.

O capítulo 16 segue a mesma linha do capítulo 15, não problematiza e tampouco aponta consequências socioambientais. Quando trata das condições naturais para o desenvolvimento da agricultura, pontua as possíveis intervenções humanas para solucionar e corrigir supostos problemas que o

ambiente forneça. Nesse sentido, pensamos que o texto credita à ciência/técnica/razão os caminhos para solucionar as dificuldades impostas, o que consideramos uma lógica ocidental de progresso e desenvolvimento herdada da idade do ferro planetária. Em produção agrícola o uso de agrotóxicos é citado apenas em contraposição à agricultura orgânica, as consequências da adoção de tais práticas não é objeto de discussão e problematização. Do mesmo modo, quando trata de pecuária, o texto negligencia que a atividade pecuária é a responsável por uma parcela significativa do desmatamento, ao mesmo tempo em que aponta o Brasil como um dos maiores produtores de proteína animal do mundo.

Pensamos, neste momento, que o texto do livro didático abraça uma concepção de desenvolvimento de inclinação economicista, exaltando, em certos momentos, a condição agroexportadora do país. Desse modo, não contribuindo para repensar a ideia de desenvolvimento como propõe o eixo que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento. Neste sentido, não proporciona que se pensem os problemas de maneira multidimensional. Em certa medida, o texto do livro didático atua em favor do agronegócio, sejam exaltando a sua produção ou negligenciado os seus impactos.

A unidade VIII traz como abordagem a indústria, o comércio e a prestação de serviços. O capítulo 17 é destinado ao artesanato, a manufatura e a indústria. O texto inicia apresentando o artesanato e a manufatura. Na sequência, explica o que é uma indústria e introduz as Revoluções Industriais. Em “os tipos de indústria” a descrição prossegue com a apresentação das indústrias conforme a sua forma de produção, uso de matéria-prima e energia, destino e utilização de tecnologia.

O capítulo 17 ao tratar do artesanato o faz apenas sob o aspecto econômico, ainda que tenha uma seção chamada “lugar e cultura” que traz um texto e três perguntas sobre as panelas de barro do Espírito Santo, as expressões culturais por meio do artesanato são negligenciadas, o que não contribui com a

manutenção da diversidade cultural proposta pelo eixo conservador/revolucionante e a valorização do lugar. Quando trata de manufatura, o texto encaminha para o entendimento de que esse é um movimento “quase” natural para “atender as necessidades da população” (leia-se bens de consumo). Neste sentido, antes de introduzir a indústria e as revoluções industriais, o texto naturaliza as transformações dos modos de produção. A noção de progresso e desenvolvimento como um caminho espontâneo, contribui para a disseminação de uma lógica ocidentalizante.

Ao tratar das indústrias e as Revoluções Industriais, o livro didático descreve os processos sem problematizá-los. Percorrendo as linhas do texto, o que transparece é que não ocorreram problemas com a implementação desse modo de se produzir, tanto no aspecto social como o ambiental. Para o texto, as longas jornadas de trabalho nas indústrias e o *smog*²⁷ parecem não ser objeto de estudo. Pensamos, neste momento, que negligenciar esses temas não contribui para repensarmos a ideia de desenvolvimento e atentar-nos para as relações de degradantes para a sociedade e a natureza, como aponta o eixo que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento e o eixo para progredir resistindo.

O comércio e a prestação de serviços são o tema do capítulo 18. O texto inicia apresentando o que é o comércio e diferenciando o comércio externo do interno. Em seguida, apresenta e diferencia o comércio atacadista do varejista. Em prestação de serviços o texto apresenta as principais características e aponta que o setor absorveu parte da mão de obra da indústria. Na sequência, introduz o tema da terceirização e do turismo abordando o crescimento do setor nos últimos anos.

²⁷ O termo *smog* se forma pela junção das palavras *smoke* (fumo) e *fog* (neblina). Ele designa o resultado da mistura de um processo natural (a neblina) com os fumos produzidos pela atividade industrial e queima de combustíveis fósseis, originando um tipo de nevoeiro que pode ser altamente tóxico.

O capítulo 18 não se diferencia dos outros capítulos do livro didático, é descritivo e introdutório. Ao tratar de comércio indica que existem desigualdades nas trocas entre os países, mas não contempla os problemas sociais decorrentes. Um dos pontos que consideramos mais problemático é o que aborda a terceirização. O texto compreende a terceirização como uma redução de custos, mas não deixa clara a origem, ou seja, em geral a terceirização nas empresas é marcada pela precarização dos direitos trabalhistas.

O livro didático introduz o tema do turismo argumentando em favor do crescimento do setor e de sua importância na economia de diversos países. Compreendemos que esse setor é importante para a geração de renda e riqueza, contudo o texto não problematiza as consequências socioambientais que essa atividade enseja. O aumento do turismo contribui para o crescimento das emissões de gases estufa, uma das emergências planetárias, sobretudo em viagens aéreas. Ecossistemas sensíveis como a Cordilheira do Himalaia e a Antártida vem sofrendo com o aumento do fluxo de turistas. Cidades turísticas como Lisboa, em Portugal, e Barcelona, na Espanha, experimentam nas últimas décadas um expressivo aumento nos custos de moradia para a população local. Desse modo, o texto apresenta somente os pontos positivos da atividade turística, o que consideramos um equívoco pois a dialogicidade que permeia as ações humanas e planetárias é constituinte da complexidade que é o mundo e a vida.

Tendo em conta o que expusemos até o momento, e com a análise do livro didático finalizada, vamos tecer algumas considerações sobre os possíveis movimentos que o texto pode, ou não, oportunizar.

Pensamos, neste momento, que o livro didático apresenta características distintas, ou seja, em determinados capítulos ele oportuniza maior reflexão, enquanto em outros se apresenta como descritivo. Podemos considerar que por se tratar de uma obra coletiva, diferentes matrizes de pensamento podem ser observadas nos textos? Esta é uma questão que não poderemos responder neste momento textual.

Percorrendo as páginas do livro, observamos que a obra parece reforçar uma Geografia que separa os aspectos físicos dos humanos. Essa separação, pode ter a sua âncora em um fazer geográfico que remonta a dita “Geografia Tradicional”. Não obstante, o educar para a era planetária pressupõe que se pense o ser humano como parte do complexo físico/biológico que é o planeta Terra. Os textos, em diversos momentos, parecem reforçar a separação entre os seres humanos e a natureza, tornando o ser humano estranho ao planeta, como se as possíveis consequências da degradação do planeta não fossem também afetar a sociedade.

Pensamos que ao não tecer essas relações de modo mais objetivo, o texto não possibilita que os estudantes possam movimentar o seu pensamento no sentido de se reconhecer como parte integrante dos problemas de ordem ambiental. Neste sentido, consideramos que o possível movimento de compreender a recursividade e reciprocidade das relações natureza e sociedade, mesologizar o pensamento, pode não ser contemplada. Contudo, existem momentos em que esses movimentos podem ser oportunizados, como por exemplo quando trata da biosfera e em alguns momentos do clima.

Outro aspecto que podemos destacar é a relação entre escalas. Em diversos momentos, os textos não oportunizam que o estudante possa observar os fenômenos a partir de diferentes escalas, tanto geográfica como de análise. Pensamos que transitar em diferentes escalas pode contribuir para uma visão multiescalar. Ao promover esta visão, pensamos que a capacidade de relacionar o local/global e o global/local pode construir noções de recursividade entre os fenômenos, escalarizar o pensamento pode contribuir para a compreensão do ser humano como um ser antropológico/físico/biológico.

Pensamos, neste momento, que a obra reforça uma visão ocidentalizante de progresso e desenvolvimento. Ao atribuir ao aspecto econômico e suas forças o protagonismo na (re)construção do Espaço Geográfico, desconsidera que outros modelos de sociedade são, também, constituintes do planeta. O elemento cultura é constantemente desconsiderado enquanto agente da

(re)produção do Espaço Geográfico. O estreitamento da visão sob um viés economicista, reduz as possibilidades de expressão da cidadania, o que pode enfraquecer possíveis laços para a noção de uma identidade planetária.

Neste momento, tendo a dialógica como referencial de pensamento, compreendemos que o livro abre possibilidades de leitura para educar para a era planetária, não são muitos é verdade, mas esses enclaves são potencialidades. Se observarmos outros enclaves no restante da coleção, o Princípio Hologramático pode auxiliar na compreensão de que existem possibilidades. O eixo para progredir resistindo alimenta a nossa esperança.

Ao apresentarmos as nossas análises do livro didático do 6º ano, a fizemos no sentido de tornar mais claro para o leitor ou leitora o modo como procedemos na leitura dos textos escritos verbais. No entanto, pensamos que se expusermos as próximas análises do mesmo modo, o texto se tornará, possivelmente, enfadonho. Consideramos, neste momento, que o modelo de capítulo por capítulo de certa forma se distancia de nosso referencial teórico e método, pois não proporciona um movimento recursivo. O nosso intento foi o de expor o processo mental e laboral de análise.

Desse modo, a apresentação da análise dos próximos livros didáticos será mais direcionada ao que efetivamente se propõe o objetivo, o de analisar se os livros didáticos de Geografia podem, ou não, contribuir para uma educação para a era planetária. Contudo, a análise procedeu do mesmo modo, só a exposição é que se dará de forma mais objetiva, pois pensamos que o leitor ou leitora já tenha compreendido o processo.

O livro didático para o 7º ano do Ensino Fundamental II está organizado em 8 (oito) unidades e 19 (dezenove) capítulos. Apresentaremos a seguir a lista com as unidades e capítulos da obra.

- Unidade I – O território brasileiro. Capítulo 1: A localização geográfica brasileira e as paisagens; Capítulo 2: Características do território

- brasileiro; Capítulo 3: Meio ambiente, sustentabilidade e fontes de energia; Capítulo 4: Formação e regionalização do território brasileiro.
- Unidade II – População brasileira. Capítulo 5: Aspectos demográficos e sociais; Capítulo 6: A heterogeneidade da população brasileira; Capítulo 7: População e trabalho.
 - Unidade III – Brasil: industrialização, urbanização e espaço rural. Capítulo 8: Industrialização e urbanização brasileira; Capítulo 9: Espaço rural.
 - Unidade IV – Região Norte. Capítulo 10: Território e sociedade; Capítulo 11: Questões socioambientais e desenvolvimento sustentável.
 - Unidade V – Região Centro-Oeste. Capítulo 12: Aspectos físicos e sociedade; Capítulo 13: Expansão econômica e ocupação.
 - Unidade VI – Região Sul. Capítulo 14: Organização do espaço, população e paisagem; Capítulo 15: Aspectos econômicos.
 - Unidade VII – Região Sudeste. Capítulo 16: Paisagem, exploração dos recursos e ocupação territorial; Capítulo 17: Organização do espaço, urbanização e atividades econômicas.
 - Unidade VIII – Região Nordeste. Capítulo 18: Elementos naturais e ocupação territorial; Capítulo 19: Organização do espaço econômico e sub-regionalização.

O livro didático para o 7º ano do Ensino Fundamental II, que possui o Brasil como temática principal, parece possuir uma tríade de condução dos textos verbais escritos: visão ocidental de desenvolvimento, preponderância dos aspectos econômicos e uma visão disjuntiva dos impactos ambientais.

Ao tratar dos impactos na vegetação original a partir das áreas antropizadas, o texto faz menção à sustentabilidade. Contudo, a perspectiva está alicerçada na exploração racional dos recursos, visando o progresso e o desenvolvimento. Compreendemos que a ideia de sustentabilidade possui um caráter de utilização racional dos recursos naturais para garantir às

gerações futuras a sua utilização, mas pensamos que esta proposta é herdeira de uma lógica de desenvolvimento que coloca o planeta à disposição dos seres humanos. Nesse sentido, pensamos que não haja uma ruptura com o pensamento ocidentalizante de razão/técnica/ciência.

Em outro ponto, quando trata de população e trabalho, o livro aponta novas profissões para o futuro. No entanto, os exemplos apontados são voltados à área de tecnologia, mais especificamente a informática (dentre os nove exemplos, oito são dessa área). Não menciona como uma profissão do futuro trabalhos associados a cultura ou a área ambiental. Consideramos que o texto movimenta os estudantes a associar o futuro com tecnologia, sendo a tecnologia restrita a informática, internet, robótica, ou seja, o futuro só é fruto de uma lógica ocidentalizante de progresso, ele não é plural social e ambientalmente.

Consideramos que essa noção ocidental de progresso e desenvolvimento é pontuada em diferentes pontos da obra. Especificamente quando trata da região Norte do Brasil. Em uma seção chamada obras e projetos de desenvolvimento, o texto pontua como desenvolvimento a abertura de estradas, obras de infraestrutura, como hidrelétricas e portos, que foram realizadas com o sentido de incentivar e viabilizar a instalação de empresas agropecuárias e industriais. Ainda, podemos destacar a Zona Franca de Manaus, que é exemplificada como uma iniciativa de sucesso e o projeto Grande Carajás da companhia Vale, que trouxe “investimentos” para a região.

Pensamos, neste momento, que o modo como o texto aborda tais questões não contribui para que se possa repensar a ideia de desenvolvimento, como propõe o eixo que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento.

Na esteira da noção de progresso e desenvolvimento acolhida pelo livro didático, os aspectos econômicos ganham destaque na abordagem. Em diferentes pontos da obra são elencadas as principais atividades econômicas de cada região, o que pode ser um caminho para introduzir os estudantes na temática a ser estudada. No entanto, o texto não problematiza as consequências socioambientais de tais práticas. Isso se observa quando aponta que as fontes de energia alternativas são importantes para frear as emissões de gases, porém são custosas; que a exploração econômica do território foi importante para a distribuição da população, mas não argumenta sobre a escravidão, o desmatamento e as desigualdades econômicas historicamente produzidas; ao tratar do desemprego atribui maior impacto à crise de 2008 do que aos problemas estruturais do país.

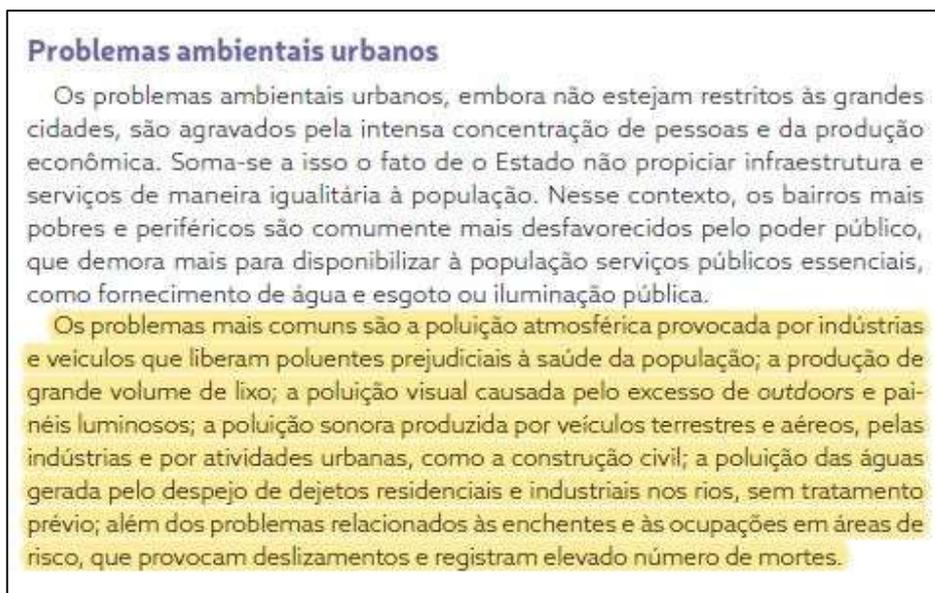
Esses são alguns exemplos que podem descolar as atividades econômicas de suas consequências, promovendo um conhecimento parcelado, disjuntivo, que não movimenta um pensamento de retroatividade no estudo sobre as relações degradantes da idade do ferro planetária ainda presentes.

Observamos que esse pensamento, que pode reforçar as cegueiras do conhecimento, pode ser identificado quando o texto aponta os impactos ambientais na vegetação natural. As consequências trazidas pelo livro se concentram em como os seres humanos destroem o ambiente, não proporcionando a recursividade de que estes problemas também afetam a sociedade. Pensamos que o modo como é conduzida essa abordagem, reforça a separação entre o ser humano e o ambiente, o que vai de encontro com o ensinar a condição humana, a qual compreende os seres humanos como parte do complexo físico/biológico que é a Terra.

Pensamos que uma abordagem que poderia ter contribuições para o educar para a era planetária, dialogicamente, contempla e não contempla a nossa proposição. Quando trata dos problemas urbanos, o texto divide em

sociais e ambientais. No entanto, o que é apontado como um problema ambiental também é social, o que pode ser observado na figura a seguir

Figura 2 – Excerto sobre os problemas urbanos.



Fonte: Araribá Mais – Geografia, 2018, p. 102 (*grifo nosso*)

Pensamos, neste momento, que os exemplos trazidos pelo texto estão tão relacionados com o ambiente quanto com a sociedade. Desse modo nos perguntamos se os problemas apontados não se originam das relações estabelecidas sob um modelo de sociedade baseada no ideal ocidental de progresso? Considerando o que está contido no texto e assumindo o nosso questionamento, esses são problemas que devem ser pensados multidimensionalmente, ou seja, não estão somente na esfera do ambiental ou social.

O que tratamos até o momento são exemplos de textos que consideramos como linhas condutoras das abordagens, que se replicam em maior ou menor grau conforme a temática. Outro ponto que podemos destacar é a descrição em temáticas como clima, vegetação, indicadores sociais e relevo por exemplo, que introduzem ao tema, mas sem problematizá-los. Contudo, se em diversos tópicos o

educar para a era planetária encontra dissonâncias epistemológicas, existem tantos outros que pensamos terem potencialidades.

O educar para a era planetária pressupõe incorporar as incertezas. Elas permeiam o conhecimento e a consideramos como fundamental para o ensinar e aprender. As certezas engessam, não possibilitam outras formas de pensar, conduz à cegueira e ao erro. A provisoriedade das verdades emerge em, pelo menos, dois assuntos abordados pelo livro didático: o horário de verão e a população brasileira. Tendo sido publicado em 2018, o livro didático foi concebido em anos anteriores. No momento de sua concepção vigorava no Brasil o horário de verão, que seria revogado em 2019; e o Brasil era o quinto país mais populoso do mundo, no momento desta escrita acredita-se que já esteja na sétima posição²⁸. Estes são exemplos da provisoriedade do conhecimento. Dito isso, consideramos que as possibilidades que apresentaremos na sequência deste momento textual também estão permeadas pelas incertezas.

Pensamos que o livro didático apresenta algumas possibilidades de se educar para a era planetária. Iniciamos quando o texto aponta que o modo de vida de uma população está relacionado com o clima. Afora possíveis determinismos, consideramos que a abordagem em questão pode movimentar os estudantes a pensar de maneira que possam estabelecer relações entre escalas, ao passo que a valorização do lugar e o cotidiano podem compor as atividades propostas pelo professor ou professora. O desenvolvimento da noção de que somos diferentes em hábitos e práticas, assim como o planeta com suas diferentes paisagens, faz parte do mosaico natural e cultural que é a Terra, e que a sua riqueza reside exatamente nesse aspecto.

Do mesmo modo, quando o texto propõe pensarmos a diversidade paisagística e de modos de vida a partir da extensão latitudinal do Brasil, pode reforçar a noção de pluralidade. Esses movimentos encontram nos eixos conservador/revolucionante e para progredir resistindo, possibilidades de contrapor

²⁸ Fonte: Organização das Nações Unidas. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br> Acessado em: 10 de março de 2023.

a lógica homogeneizante e ocidentalizante que dissemina a noção de progresso e desenvolvimento a partir da perspectiva ocidental de sociedade.

Uma abordagem que consideramos interessante é quando o livro apresenta um quadro explicativo intitulado “Os impactos socioambientais das hidrelétricas”. O texto apresenta tessituras entre as consequências para a natureza e a sociedade, na medida em que aponta a inundação de extensas áreas como prejudicial às espécies vegetais e animais que vivem ali, bem como para as populações que serão atingidas, inclusive em seu modo de vida. Cabe ressaltar que o mesmo texto aponta os benefícios que esse modelo de geração de energia traz, com a não emissão de gases e a capacidade de abastecer grandes áreas com a eletricidade produzida.

Pensamos que o modo como o livro aborda contém a complexidade das relações sociais e ambientais. A instalação de um hidrelétrica nos parece dialógica, pois engloba os problemas e soluções de modo multidimensional, e o pensar multidimensionalmente é o que propõe o eixo para a complexificação da política e para uma política da complexidade do devir planetário da humanidade. Ao movimentar o pensamento no sentido de balancear as retroações de produto/produtor, o texto pode mesologizar as relações e impactos causados pela ação humana.

Ao tratar das migrações internas o texto inicia com alguns questionamentos que consideramos como potencialidades. Quando introduz a temática, o texto pergunta ao estudante se ele ou alguém da sua família já migrou ou mora no município de nascimento. À primeira vista parece um singelo questionamento. Contudo, é a única vez em todos os textos verbais escritos que o livro propõe um diálogo direto com os estudantes. Ainda que seja breve, pensamos que o movimento proposto impele uma resposta, mesmo que mental.

Esse movimento provocado pelo livro pode encaminhar os estudantes a (re)pensar o porquê ele vive em determinado local, e talvez se interessar pelas origens da família, pelas motivações que existiram, ou não, para a família migrar, ou seja, pensamos que existe uma potencialidade de se discutir a relação entre

passado/presente/futuro como propõe o eixo que permite o regresso (reinvenção) do futuro e a reinvenção (regresso) do passado. A escala temporal é importante para a leitura do presente.

Ainda, na sequência o texto aponta as motivações para que populações migrem e sublinha que existem razões sociais e ambientais, como guerras, dificuldades econômicas, secas prolongadas, adversidades naturais etc. Neste sentido, pode-se desenvolver com os estudantes a noção de que esta temática possui uma multiplicidade de origens e de soluções, dando um caráter multidimensional conforme o eixo para a complexificação da política e para uma política da complexidade do devir planetário da humanidade.

No texto que aborda o espaço rural, na seção agropecuária e meio ambiente o livro aponta que a agropecuária desenvolvida com modernas técnicas tem produzido danos ao meio ambiente com a utilização intensiva de agrotóxicos, de maquinário e do uso excessivo da água, com danos inclusive para os seres humanos. Essa abordagem pode ser lida a partir do eixo que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento, pois questiona se a utilização intensiva de “tecnologia” é realmente benéfica a todos, movimentando a repensar a ideia de desenvolvimento. Neste sentido, o eixo conservador/revolucionante pode contribuir para repensar as relações entre natureza e sociedade.

Na mesma seção, o livro apresenta um texto sobre práticas sustentáveis. Complementarmente ao que foi exposto, são apresentadas alternativas às práticas modernas que reduzem os impactos sobre o ambiente e a sociedade. O movimento proposto pode contribuir para mesologizar o pensamento, estabelecendo bases racionais para o consumo e a produção agropecuária.

Quando aborda a região Norte do Brasil, o livro apresenta um texto que discute os projetos de êxito na preservação dos recursos naturais na Floresta Amazônica. Consideramos que o eixo para civilizar a civilização pode contribuir neste sentido. Ao abordar práticas que conciliam a reprodução econômica e social

com a conservação da floresta, o texto movimenta os estudantes na compreensão de que existem alternativas ao agronegócio de modelo predatório. No mesmo sentido, o texto que trata dos grupos indígenas e as reservas extrativistas apresenta que existem caminhos possíveis ao modelo atual. Diante do exposto, os textos podem movimentar os estudantes a cidadanizar, em uma posição mais crítica quando o agronegócio se colocar com “pop”, “tech” e “tudo”.

O que apresentamos nas linhas anteriores foram as nossas análises e observações deste momento textual. Consideramos que a obra preserva em diversos pontos uma visão disjuntiva entre natureza e sociedade, ao aparentemente apresentar dificuldades em relacionar os problemas ambientais também como humanos. O modelo de progresso e desenvolvimento que prepondera nos textos é a partir de uma visão ocidental, na qual o caráter economicista se sobrepõe a outros. Ainda, podemos observar que a descrição de locais e fenômenos é frequentemente a maneira adotada pelo livro para abordar determinadas temáticas. Contudo, enxergamos algumas possibilidades. Os enclaves identificados na análise anterior também podem ser avistados aqui, e o Princípio Hologramático pode auxiliar-nos em cozer essas parcelas dispersas.

O livro destinado para o 8º ano do Ensino Fundamental II está dividido em 8 (oito) unidades e 18 (dezoito) capítulos. Listaremos a seguir as unidades e seus respectivos capítulos.

- Unidade I – Espaço Geográfico e geopolítica mundial. Capítulo 1: Geopolítica e relações internacionais; Capítulo 2: Da ordem bipolar à geopolítica atual.
- Unidade II – População e regionalização do espaço mundial. Capítulo 3: Aspectos demográficos; Capítulo 4: Migrações, refugiados e diversidade; Capítulo 5: Diferentes formas de regionalização.
- Unidade III – O continente americano. Capítulo 6: Quadro natural e regionalização; Capítulo 7: População e economia.

- Unidade IV – América do Norte. Capítulo 8: Estados Unidos: território, organização do espaço e população; Capítulo 9: Canadá e México.
- Unidade V – América Central e América do Sul. Capítulo 10: América Central: continental e insular; Capítulo 11: América do Sul; Capítulo 12: Integração regional e o papel do Brasil.
- Unidade VI – Regiões polares. Capítulo 13: A região ártica; capítulo 14: Antártida: o continente gelado.
- Unidade VII – África: regionalização e fronteira. Capítulo 15: Localização, quadro natural e regionalização; Capítulo 16: As fronteiras africanas.
- Unidade VIII – População e economia da África. Capítulo 17- População, condições sociais e diversidade cultural; Capítulo 18: Urbanização e economia africanas.

Ao analisarmos o livro didático para o 8º ano percebemos significativas diferenças. Percorrendo os textos verbais escritos, observamos que estes destoavam das duas obras anteriormente analisadas. Uma característica da coleção Araribá Mais -Geografia é a de não possuir um autor que assine a obra, o que tradicionalmente ocorre. A organização é creditada à editora, mas a concepção é uma obra coletiva, como indicado nas capas.

A dissonância entre as obras nos encaminhou a procurar quem elaborou os originais. Inicialmente não tínhamos a pretensão de identificar quem são os responsáveis, já que a editora se coloca como a realizadora das obras e a responsabilidade editorial está atribuída a mesma pessoa nos quatro livros. Contudo, observamos que o número de pessoas que participaram da elaboração passa de 7 (sete) no livro do 6º ano para 10 (dez) no 8º ano, com a manutenção dos primeiros e a inclusão de 3 (três) novos membros. Talvez essa inclusão seja o suficiente, ou não, para explicar a diferença que observamos. No entanto, para além das temáticas, habilidades e competências diferentes, pensamos que o caminho trilhado na concepção do livro possa ter a influência destes três novos elaboradores. Esta é uma

possível explicação neste momento textual, visto que os autores não estão contemplados em nossos objetivos. Dito isso, pesquisar a epistemologia dos autores de livros didáticos pode ser objeto de futuras pesquisas.

Seguindo a análise após esse parêntese, observamos que os textos apresentam alguns pontos em comum com os dos demais livros: uma visão que deposita no aspecto econômico a linha condutora do discurso e uma perspectiva disjuntiva da relação natureza e sociedade.

Quando trata dos aspectos físicos como relevo, clima e vegetação, os textos não procuram estabelecer tessituras entre o ambiente e a sociedade. Observamos que esta é uma constante nas obras até o momento. Pensamos que o modo como são apresentados os temas não movimentam os pensamentos dos estudantes no sentido de estabelecer a relação produto/produtor entre os seres humanos e a natureza. Como apontado em outros momentos desta pesquisa, essa separação não proporciona o desenvolvimento da ideia de condição humana, coloca o ser humano como externo à natureza.

Esse aspecto pode ser observado, inclusive, quando o livro didático trata das questões ambientais, nas quais os seres humanos, invariavelmente, não estão contemplados nas consequências. Neste sentido, a concentração da população nas cidades é abordada a partir de uma perspectiva estritamente social. Não desconsideramos os problemas sociais frutos de uma urbanização desordenada, mas a associação entre a falta de ordenamento urbano e os impactos no ambiente retroagem sobre a população. Pensamos, neste momento, que são questões indissociáveis.

Outro aspecto recorrente é o caráter economicista das abordagens. Consideramos como inegável as interferências e perturbações originadas pela economia na sociedade e no ambiente. As organizações estabelecidas na sociedade contemporânea são afetadas de forma direta ou indiretamente pelos movimentos econômicos globalizados ou localizados. Na mesma

medida, o paradigma econômico atual exerce pressão sobre o planeta e os seus recursos.

Desse modo, ao tratar dos recursos naturais o texto enfoca nas questões econômicas, deixando em segundo plano os aspectos relativos ao ambiente. Ainda que destaque a exploração dos recursos naturais pelos países mais desenvolvidos tecnologicamente e militarmente, as consequências para o planeta são ignoradas nos textos.

O que observamos em relação aos recursos naturais pode ser aplicado a agropecuária. As contradições no modo de se produzir, gerando desigualdades econômicas e sociais, recebe destaque em relação às questões que envolvem o ambiente. A recursividade dos impactos não é ressaltada, o que consideramos como uma maneira disjuntiva de abordar o tema.

Consideramos o que foi apresentado até o momento, os textos parecem não movimentar os estudantes no sentido de compreender as relações recursivas entre as atividades humanas e o planeta.

Outro ponto que podemos destacar são os textos que abordam as relações internacionais. Fruto da lógica ocidentalizante de sociedade, a ordem internacional, segundo o texto, surge para promover a paz, a proteção ao meio ambiente e os direitos humanos. Tomando a afirmativa do livro como correta, a pretensa ordem falhou e falha. O discurso pode ser esse, mas o que se observa no mundo são os conflitos disseminados no âmbito cultural, econômico e bélico. Os acordos climáticos são continuamente ignorados pelas potências que não têm os seus interesses atendidos e as mudanças climáticas já não fazem parte do futuro, são o presente. Os direitos humanos são violados reiteradas vezes, inclusive por Estados, quando fecham as suas fronteiras para os refugiados, praticam violência sistêmica contra populações tradicionais ou negam auxílio médico-hospitalar mesmo sendo a maior economia do mundo.

Consideramos que as questões apontadas anteriormente são emergências planetárias. Uma provocação como essa poderia ser o ponto de partida para reflexões acerca desses problemas, mas pensamos que o texto não encaminha nesse sentido.

Como apontamos anteriormente, pensamos que o livro didático para o 8º ano apresenta algumas possibilidades de serem lidas a partir do educar para a era planetária. Pensamos, neste momento, que os temas que versam sobre a organização do espaço mundial são aqueles com potencialidades mais visíveis.

Ao tratar das organizações mundiais e integração cultural, o texto cita organismos intergovernamentais que promovem a cooperação cultural entre os países como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), por exemplo. Ainda que esses organismos tenham a sua concepção e implementação derivadas de um contexto Ocidental de sociedade, o texto elenca os esforços na preservação do patrimônio cultural e histórico de diferentes lugares do mundo, assim como as manifestações de caráter popular.

Pensamos que a abordagem pode dialogar com o eixo conservador/revolucionante, na medida em que visa preservar a pluralidade cultural no planeta, e possibilitar que os estudantes valorizem as manifestações culturais e saberes do seu lugar.

Nesse sentido, ao estudar as atribuições dos organismos multilaterais, os estudantes podem tomar consciência da importância destas instâncias para as relações em nível planetário. O estabelecimento dessa noção pode encaminhar para possíveis formações de redes associativas, que se articuladas, podem contribuir para uma consciência cívica planetária, como

os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)²⁹, que dialogam com o eixo para civilizar a civilização.

Nos textos que tratam da Guerra Fria, o livro didático destaca o enfrentamento tecnológico, ideológico e cultural entre as duas superpotências. Pensamos que a abordagem dada aos armamentos nucleares desenvolvidos no contexto da corrida armamentista, e que em 2023 ainda trazem receios para a comunidade internacional, podem ser entendidos como uma das faces da ambivalência da ciência, sendo essa uma herança do século XX tributária da idade do ferro planetária.

Pensamos que os armamentos de destruição em massa são emergências planetárias de ordem multiescalar, pois afeta tanto o local como o global. Dito isso, compreender as relações entre escalas pode dotar um estudante, de um povoado distante de grandes centros por exemplo, da possibilidade de relacionar acontecimentos que estão a milhares de quilômetros com o seu contexto, é o que poderíamos chamar de escalarizar o pensamento, em que se deve discutir a relação entre passado/presente/futuro engendradas pela idade do ferro planetária e pensar que estes problemas demandam soluções que devem ser pensadas multidimensionalmente.

Os conflitos e tensões que observamos no mundo contemporâneo são fruto da combinação de múltiplos elementos, o que os torna de ordem multidimensional. O texto aponta as disputas por recursos energéticos ou por territórios, intolerância étnica e religiosa e a rivalidade econômica como

²⁹ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), também conhecidos como Objetivos Globais, foram adotados pelas Nações Unidas em 2015 como um apelo universal à ação para acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que até 2030 todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade. Os 17 ODS são integrados – eles reconhecem que a ação em uma área afetará os resultados em outras e que o desenvolvimento deve equilibrar a sustentabilidade social, econômica e ambiental. Disponível em: https://www.undp.org/sustainable-development-goals?utm_source=EN&utm_medium=GSR&utm_content=US_UNDP_PaidSearch_Brand_English&utm_campaign=CENTRAL&c_src=CENTRAL&c_src2=GSR&qclid=CjwKCAjw_MqgBhAGEiwAnY_OAem2nq8QsoYWEJkF5jtR_qrDdNTOq67SgXBj0DZNM00uhitMd5oQkshoC6RsQAvD_BwE

fatores que podem desencadeá-los. Essas disputas são parte de uma lógica ocidentalizante de progresso e desenvolvimento herdada da idade do ferro planetária.

O eixo para progredir resistindo e o eixo que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento, podem contribuir para a compreensão e a superação dessas relações, pois repensar a ideia de desenvolvimento pode movimentar na direção de que estas são degradantes para a sociedade (cidadanizar) e o planeta (mesologizar). Dito isso, outras abordagens trazidas pelos livros didáticos podem ser pensadas a partir desse prisma: os interesses econômicos e recursos naturais e rivalidades étnico-religiosas.

Quando trata de sociedades urbano-industriais e produção agropecuária o texto tece críticas ao modelo sob um ponto de vista social e ambiental. Para além das críticas, o livro didático indica alternativas que vão de encontro ao desajuste entre natureza e sociedade, como exemplificado na figura 3 a seguir

Figura 3 – Excerto da seção sociedades urbano-industriais e produção agropecuária.

É comum, também, a população de grandes cidades estar inserida em um modelo insustentável do ponto de vista ambiental, incapaz de garantir a segurança alimentar daqueles que vivem nesses locais. No entanto, as agriculturas urbana e periurbana vêm ganhando força, por meio de iniciativas que incentivam a agricultura familiar e a gestão urbana, social e ambiental das cidades. Essa agricultura pode ser encontrada em vários países do mundo, desenvolvidos e em desenvolvimento, e é vista como uma solução para minimizar tais problemas.

Fonte: Araribá Mais – Geografia. P.41

Pensamos que a maneira como o livro didático aborda o tema, movimenta o estudante a (re)pensar o modelo de progresso e desenvolvimento que engendra a urbanização, como propõe o eixo que permite problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento. Ainda,

pensar as cidades sob essa perspectiva pode contribuir para reformular as relações entre natureza e sociedade, no sentido do estabelecimento de uma relação sustentável. Neste momento, aceitamos que esse texto pode mesologizar na medida em que centraliza o sujeito na relação natureza e sociedade.

Quando aborda a temática das migrações, o texto o faz dando ênfase a pluralidade e diversidade. Nos textos “Um mundo diverso” e “A diversidade étnica e cultural” o livro didático aborda a pluralidade linguística e o multiculturalismo como elementos a serem saudados, o que dialoga com o eixo conservador/revolucionante que vê na pluralidade um ingrediente fundamental para educar para a era planetária.

Nesse sentido, o livro didático traz uma seção intitulada “Na contramão da diversidade” na qual critica os movimentos xenofóbicos e de cunho ultranacionalista. Pensamos que a obra acerta quando se utiliza do termo “contramão”, pois consideramos que carrega o significado de que esses grupos estão no movimento contrário, não estão no caminho certo para o qual a comunidade mundial caminha ou deve caminhar. Esta perspectiva concorda com a proposição de educar para a era planetária, pois compreende que uma sociedade-mundo deve ser constituída com e na pluralidade.

Quando tratamos de pluralidade na obra, não consideramos apenas os elementos já mencionados, outro aspecto que podemos destacar são as regionalizações. O livro didático incorpora concepções de regiões a partir da biodiversidade ameaçada e o uso de recursos hídricos, por exemplo.

Pensamos, especificamente, que essas duas temáticas são caras ao educar para a era planetária, pois compreendem as retroações das ações humanas sobre o planeta. Ambas as abordagens podem movimentar os estudantes a compreender que o modelo de sociedade e os usos dos recursos naturais que se faz a partir deste, promovem impactos que afetam tanto a natureza quanto a sociedade.

Nesse sentido, o eixo para progredir resistindo nos alerta para as consequências das relações de intensa exploração que acometem os ambientes

naturais e as comunidades tradicionais que dele necessitam; e o eixo que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento, pois sob a lógica ocidental de progresso e desenvolvimento é que se estabeleceram estas ações de degradação. Os possíveis movimentos provocados pelos textos podem mesologizar a compreensão dos estudantes na relação natureza e sociedade.

Os apontamentos que realizamos no livro didático para o 8º ano do Ensino Fundamental II são potencialidades que identificamos na obra. Pensamos, neste momento, que os textos verbais escritos do livro em questão apresentam mais possibilidades de se ler a partir do educar para a era planetária. Os movimentos propostos parecem abrir caminhos para que os sujeitos tenham vinculações entre a unidualidade humana (o ser humano como biológico e cultural) e o planeta. Os enclaves já não nos parecem mais tão dispersos, há contiguidade. E na tessitura entre as obras há aparentemente um caminho.

Neste momento da pesquisa iremos analisar o livro didático para o 9º ano do Ensino Fundamental II. A obra mantém uma estrutura semelhante aos demais livros da coleção, a divisão em 8 (oito) unidades e 17 (dezessete) capítulos. Listaremos a seguir o modo como está organizado o livro.

- Unidade I – Organização política e economia mundial. Capítulo 1: O capitalismo, o socialismo e suas características; Capítulo 2: Economia global e organizações econômicas mundiais.
- Unidade II – Globalização, sociedade e meio ambiente. Capítulo 3: A globalização e seus efeitos. Capítulo 4: Globalização e meio ambiente.
- Unidade III – O continente europeu. Capítulo 5: Europa: quadro natural e regionalização. Capítulo 6: Europa: economia e população. Capítulo 7: União Europeia.
- Unidade IV – Leste Europeu e CEI. Capítulo 8: O Leste Europeu e a organização da CEI; Capítulo 9: Rússia.

- Unidade V – O continente asiático. Capítulo 10: Ásia: aspectos naturais e regionalização; Capítulo 11: População, diversidade cultural e economia.
- Unidade VI – Ásia: China, Japão e Tigres Asiáticos. Capítulo 12: A China no século XXI; Capítulo 13: Japão e Tigres Asiáticos.
- Unidade VII – Ásia: Índia e Oriente Médio. Capítulo 14: Índia: potência emergente; Capítulo 15: Oriente Médio: região estratégica.
- Unidade VIII – Oceania. Capítulo 16: Oceania: quadro natural e sociedade; Capítulo 17: Austrália e Nova Zelândia.

O livro didático para o 9º ano não apresenta significativas mudanças em relação ao restante da coleção, o que talvez esteja em consonância com a linha editorial.

Apoiando-se em uma abordagem que pretende estudar diferentes espaços separadamente, o que se pode observar pela divisão dos capítulos em continentes, o livro apresenta uma separação marcante entre os chamados aspectos físicos e humanos, lançando mão da descrição em diversos momentos. A segmentação em relevo, clima, vegetação e etcetera de um lado e industrialização, agropecuária, população, etcetera de outro não nos causa estranheza, pois após muitos anos de docência esta forma de apresentação dos conteúdos (pensamos que a estruturação da coleção não privilegia trabalhar a partir de habilidades e competências e sim de conteúdos, por isso a opção pelo termo) parece estar consagrada mesmo depois da homologação da BNCC.

Encaminhando para as especificidades do livro. Pensamos que a temática das duas primeiras unidades é um convite a se pensar a partir da era planetária. O tema da globalização possibilita tessituras e inter-relações com o educar para a era planetária.

Quando trata da formação do sistema capitalista, o livro apresenta as fases do sistema que se inicia com o chamado Capitalismo Comercial. Este período é marcado pelo advento das Grandes Navegações, que compreendemos como

o reencontro da humanidade e o início da era planetária. Como tratado em capítulo anterior, a era planetária é marcada pelo colonialismo e a difusão da visão eurocêntrica pelo mundo. Dito isso, a abordagem do livro didático concorda com a ideia de que o capitalismo é a hélice econômica que difunde pelo planeta a noção ocidental de progresso e desenvolvimento. Neste sentido, paradigmas não ocidentais de sociedade são suprimidos ou reelaborados, como o Ocidentalismo apontado pela obra.

Pensamos que esses textos e a era planetária apresentam semelhanças que podem ser lidas a partir dos eixos a seguir: para progredir resistindo, visto que as relações estabelecidas pelo colonialismo marcam a idade do ferro planetária que deixou inúmeras heranças, que são atualmente emergências planetárias; que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento, a lógica ocidental de desenvolvimento é fortemente alicerçada no viés economicista, relegando o bem-estar humano como consequência do êxito econômico ou não; que permite o regresso (reinvenção) do futuro e a reinvenção (regresso) do passado, repensar as relações entre passado/presente/futuro estabelecidas na/pela era planetária, poderá, ou não, contribuir com a superação dos paradigmas impostos pela tríade técnica/ciência/razão.

Continuando na temática globalização, os textos apontam que o processo está além do caráter econômico, contemplando os aspectos culturais. Os hábitos e manifestações em diferentes partes do planeta são transformados de maneira impositiva pela globalização, que procura promover a homogeneização de hábitos e costumes. Neste sentido, o processo encaminha a sobreposição dos valores ocidentais frente à pluralidade de manifestações culturais, que por vezes são absorvidas e ressignificadas, como a *yoga* por exemplo.

A força homogeneizante da globalização pode encontrar no eixo conservador/revolucionante uma contraposição, na medida em que a promoção e manutenção da pluralidade humana é fundamental à humanidade.

Deste modo, o livro didático aborda o multiculturalismo como instrumento para que se cultive a diversidade de expressões culturais.

A relação entre os problemas ambientais e a globalização é abordado em uma seção denominada de “consumo global, impacto local”. Nela, o livro didático movimenta os estudantes a compreenderem que a globalização impacta o ambiente e a sociedade em diferentes escalas. O texto abordado é uma reportagem jornalística que trata da globalização da poluição, na qual são discutidos os padrões de consumo globais e como estes impactam em locais distantes, até mesmo aqueles excluídos dos supostos benefícios trazidos pelo processo.

Dessa forma, o texto estabelece a relação entre escalas e promove pensar multidimensionalmente os problemas e soluções, como propõe o eixo para a complexificação da política e para uma política da complexidade do devir planetário da humanidade, pois ações localizadas dificilmente promoverão mudanças significativas se não forem coordenadas.

Em se tratando de ações coordenadas, o livro traz um texto que aborda as redes sociais e o mundo digital tratando de como muitas manifestações e ações populares se utilizaram deste instrumento para reivindicar melhorias na qualidade de vida ou governos mais democráticos, como a chamada Primavera Árabe e os movimentos *Black Lives Matter* e *Occupy Wall Street*. Dialogicamente, em um texto seguinte o livro menciona a desigualdade no acesso a informações e a internet, contudo sem estabelecer relações entre ambos.

Pensamos que ao abordar a constituição de redes associativas, o livro didático possibilita que os estudantes compreendam a importância de ações nesse sentido. Uma possível consciência cívica planetária, uma das proposições do educar para a era planetária, não pode desconsiderar a relevância do mundo digital e das redes sociais. Desse modo, consideramos que o texto dialoga com o eixo para civilizar a civilização, pois ao apontar

atitudes concretas, pode movimentar os estudantes a vislumbrarem possibilidades de associação no mundo contemporâneo.

Nas temáticas mais próximas às questões ambientais, o livro didático apresenta textos que abordam as conferências sobre o clima, a preocupação europeia com as emissões de gases estufa, projetos de cidades verdes e a pressão da urbanização sobre o ambiente.

Ao abordar os acordos mundiais sobre o clima, o texto destaca as Conferências das Partes (COP). Apresenta os esforços empreendidos na costura de acordos que minimizem os impactos ambientais. Contudo, alerta que os interesses econômicos, muitas vezes, estão à frente dos interesses ambientais. Desta forma, pensamos que possibilita uma crítica ao modelo ocidentalizante de sociedade, que encontra no eixo que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento suporte para repensar a ideia de desenvolvimento. Neste sentido, as preocupações europeias com as emissões de gases estufa e os projetos de cidades verdes na Ásia também se associam ao eixo supracitado.

Pensamos que o texto que trata da urbanização e a pressão sobre o meio ambiente, possui tessituras significativas entre a sociedade e a natureza. Partindo de grandes aglomerados urbanos asiáticos, o livro propõe pensar de modo recursivo a urbanização. Assevera que o crescimento desordenado das cidades promove uma série de impactos no cotidiano da população e, também, nos ambientes naturais. Uma vez que os ambientes que circundam as cidades ou estão próximos a elas são afetados, dificultando a agricultura com a poluição dos corpos hídricos por exemplo, muitas pessoas se veem obrigadas a migrar para as cidades, pois seu modo de vida foi afetado, o que aumenta a população nestes centros gerando mais impactos.

Dito isso, pensamos que o modo como a obra trata a temática se aproxima do educar para a era planetária, na medida em que concebe a relação natureza

e sociedade de forma inter-relacionada, a urbanização como produto e produtor de seus problemas.

O livro didático para o 9º ano do Ensino Fundamental II possibilita algumas tessituras com o educar para a era planetária. O tema globalização permite que associações possam ser feitas, dada a aproximação entre ambos. Contudo, a obra possui um caráter descritivo em diversos pontos, o que dificulta uma leitura a partir do educar para a era planetária. A apresentação disjuntiva das temáticas e conteúdos parece não permitir que os estudantes estabeleçam as relações entre a sociedade e a natureza.

De modo geral, consideramos que a obra abre espaços para que se pense a partir do educar para a era planetária, que na tessitura com os demais enclaves destacados ao longo do capítulo, podem auxiliar em alguns passos rumo ao pensamento complexo. No entanto, a visão disjuntiva entre natureza e sociedade, e perspectiva ocidental e economicista dos fenômenos persiste.

Tendo realizado as análises dos livros didáticos que compõem a coleção, pensamos que uma visão geral deve ser empreendida. Com a intenção de sintetizar o que observamos, as linhas que seguirão apresentam o que podemos compreender, mesmo que provisoriamente, neste momento textual. Em nossa leitura, nos apoiamos nos eixos estratégicos-diretrizes para educar para a era planetária como possibilidade de leitura dos textos escritos verbais dos livros didáticos.

Sendo assim, observamos que os eixos apareceram em frequências distintas ao longo de nossa análise. A ordem de frequência, do maior para o menor, foi o eixo estratégico-diretriz: que permita problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a ideia subdesenvolvida de subdesenvolvimento; conservador/revolucionante e para a complexificação da política e para uma política da complexidade do devir planetário da humanidade; para progredir resistindo e para civilizar a civilização; que permite o regresso (reinvenção) do futuro e a reinvenção (regresso) do passado.

Tendo em conta a nossa metodologia, observamos que os movimentos pensados por nós, as substantivações, podem ser utilizadas na leitura do que encontramos nos livros didáticos.

Pensamos que os textos das obras parecem não favorecer um pensamento multiescalar. Consideramos que o modo como as temáticas são abordadas não proporcionam que o sujeito estudante transite ou relacione as escalas, de modo que muitas vezes as análises não correlacionam aquilo que se estuda com outros espaços. Dito isso, consideramos que a obra não escalariza o pensamento, pois os movimentos propostos pelos textos não apontam para as recursividades que o ensinar e aprender Geografia enseja.

Em seguida, pensamos que os textos possuem algumas possibilidades movimentar no sentido de cidadanizar. Consideramos que o posicionamento do sujeito frente a questões é promovido direta ou indiretamente. Em diferentes momentos, os textos abordam práticas e ações que os indivíduos ou a sociedade podem ter em relação à natureza ou a própria sociedade. Desse modo, atitudes de promoção do bem-estar coletivo são colocados de maneira que os sujeitos estudantes reflitam sobre que práticas são benéficas para a sociedade ou não.

Por fim, pensamos que os textos discutidos por nós ao longo do capítulo podem movimentar os sujeitos estudantes a compreender que as relações entre a natureza e a sociedade possuem uma recursividade, na medida em que os seres humanos são também afetados pelas suas ações e não somente o planeta. Desse modo, podemos compreender neste momento que é possível mesologizar o pensamento no sentido estabelecer as inter-relações dos problemas ambientais, com os seres humanos inseridos no contexto.

Dito isso, a coleção não pode ser considerada por inteiro para educar para a era planetária. Compreendemos que é na tessitura dos enclaves que esta possibilidade pode se efetivar, pois estes se alinham com as unidades temáticas propostas pela BNCC. Podemos estudar para a era planetária a partir

de uma situação geográfica, mobilizada pelas unidades temáticas? Consideramos que o possível diálogo com as habilidades pode encaminhar nesse sentido. Com efeito, pensamos, neste momento, que o educar para a era planetária também está contemplado nos livros didáticos, mesmo que seja de forma não intencional.

Ao lado dessa possibilidade, observamos que a coleção na maioria de seus textos abarca uma visão economicista como paradigma de análise dos fenômenos a serem estudados, por vezes uma perspectiva ocidentalizante do que é progresso e desenvolvimento; ainda, apresenta de maneira segmentada, entre “físico” e “humano”, diversos conteúdos ou temas. Por isso, concordamos com Cal (2003) quando adverte que os livros didáticos não podem ser o único instrumento do ensinar e aprender Geografia.

Neste sentido, nos questionamos se essas abordagens, de algum modo, se relacionam com as Teorias Curriculares? O mosaico de teorias identificado em capítulo anterior pode estabelecer um diálogo profícuo com os livros didáticos? No próximo capítulo, procuramos avaliar como os conhecimentos propostos pela BNCC e os livros didáticos podem, ou não, se aproximar de uma educação para a era planetária.

6 DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA O EDUCAR PARA A ERA PLANETÁRIA

Neste capítulo procuramos aproximações entre as habilidades identificadas na BNCC e os livros didáticos analisados. Pensamos que podemos estabelecer um diálogo entre o que foi obtido no objetivo de identificar quais teorias curriculares estão presentes, ou não, na BNCC para o Ensino Fundamental II em Geografia, como o objetivo de analisar se os livros didáticos de Geografia podem, ou não, contribuir para uma educação para a era planetária.

Essa tessitura entre os objetivos anteriores nos encaminha para o objetivo específico seguinte: **avaliar como os conhecimentos propostos pela BNCC e os livros didáticos de Geografia podem, ou não, aproximar para uma educação para a era planetária.** Para tanto, nos utilizamos da Triangulação Metodológica (FLICK, 2004) na qual diferentes técnicas de obtenção de informações são combinadas na busca de amplitude, complexidade e profundidade do estudo (SANTANA; JÚNIOR, 2022).

Para isso, retomaremos o que identificamos no primeiro objetivo específico proposto. Ao buscarmos as possíveis aproximações entre as habilidades trazidas pela BNCC para o Ensino Fundamental II em Geografia, identificamos que dentre as 67 (sessenta e sete) habilidades da etapa de ensino, 11(onze) poderiam ser lidas por mais de uma teoria curricular, o que nós denominamos de Múltiplas Abordagens.

Nesse sentido, considerando que se elas possibilitam diferentes leituras a partir das Teorias Curriculares, seriam estas habilidades possibilidades de ensinar e aprender Geografia tendo a educação para a era planetária como substrato? Pensamos, neste momento, que essas são as habilidades que podem contribuir com o nosso estudo. Dessa forma, apresentaremos a seguir as habilidades em questão:

Quadro 11 – Habilidades com Múltiplas Abordagens.

(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.)

(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais

(EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.

(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.

(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial)

(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos

(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos

(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.

(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais

(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tendo selecionado as habilidades de referência, prosseguimos a nossa caminhada investigativa. Na sequência, a partir dos livros didáticos da coleção Araribá Mais - Geografia para o Ensino Fundamental II, buscamos identificar em que capítulos³⁰ dos livros didáticos a editora indica quais são as habilidades que serão trabalhadas. Para isso, consultamos as notas³¹ de apresentação presentes no manual do professor e procuramos identificar em quais capítulos as habilidades com Múltiplas Abordagens são trabalhadas, de modo que possamos localizar em quais temáticas as habilidades se inserem, segundo a responsável pela concepção. Desse modo, identificamos em quais capítulos a editora indica que sejam trabalhadas as habilidades de referência para a nossa pesquisa. Diante do exposto, apresentamos o quadro (quadro 12) a seguir que relaciona as habilidades com os capítulos dos livros.

³⁰ Neste momento, optamos pelos capítulos visto que é a estruturação da obra e estes foram apresentados no início de cada análise no capítulo anterior.

³¹ “Orientações específicas – reproduz as páginas do Livro do Estudante em formato reduzido, acompanhadas, nas laterais e na parte inferior (em formato semelhante à letra U), de orientações ao professor, sugestões didáticas e indicações das correspondências dos conteúdos com a BNCC”. (EDITORA MODERNA, 2018)

Quadro 12 – Quadro síntese das habilidades e capítulos.	
Habilidades com Múltiplas Abordagens	Capítulos dos livros didáticos
EF06GE07	2; 5; 14; 17; 18
EF06GE13	13; 14; 17; 18
EF07GE09	1 até 19
EF07GE10	1 até 17
EF08GE01	2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10
EF08GE03	3; 4; 5; 7; 8; 17
EF08GE06	1; 2; 16
EF08GE10	2; 6; 8; 12
EF08GE19	2; 3; 4; 5; 6; 7; 9; 11; 16; 17; 18
EF09GE14	2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 12; 13; 14; 15; 16; 17
EF09GE17	5; 8; 9; 10; 15; 16; 17

Fonte: Elaborado pelos autores.

Pensamos que a opção por indicar os capítulos pela sua numeração torna mais visível para o leitor, de modo que se utilizássemos as nomenclaturas o quadro ficaria deveras extenso e possivelmente confuso, ressaltamos que os títulos podem ser conferidos no início da análise de cada livro didático no capítulo anterior.

Neste momento, possuímos as habilidades de referência e a sua localização nos livros didáticos, ou seja, sabemos os capítulos que possuem habilidades que podem ser lidas a partir de mais de uma teoria curricular.

Dito isso, prosseguimos com a nossa caminhada investigativa retomando as análises que realizamos nos livros didáticos da coleção Araribá Mais - Geografia.

Tendo em vista o educar para a era planetária, observamos que parte dos livros, em maior ou menor grau, podem ser lidos a partir desta. Contudo, compreendemos que não há contiguidade dessa possibilidade de leitura na coleção, elas estão dispersas. Esta dispersão é o que nomeamos anteriormente de enclaves.

Desse modo, seriam esses enclaves o que Morin (2000) denomina de informações, parcelas dispersas do saber? Pensamos, neste momento, que podemos compreender que as possibilidades de educar para a era planetária que se encontram de maneira esparsa na coleção podem, na possível tessitura, construir conhecimento.

Nesse sentido nos questionamos: os enclaves encontrados se relacionam com os capítulos dos livros que possuem habilidades com múltiplas abordagens? Pensamos, neste momento, que este é o movimento a ser empreendido. Tendo as análises dos livros didáticos como referencial, ou seja, a partir dos textos verbais escritos identificados como possíveis de serem lidos sob o educar para a era planetária, retroagimos aos capítulos indicados que possuem alguma habilidade com Múltiplas Abordagens.

Dessa forma, buscamos avaliar se o educar para a era planetária pode ser uma das múltiplas abordagens que possuem as habilidades. Consideramos que os textos dos livros didáticos podem nos fornecer indicativos de que as habilidades podem ser lidas a partir de nossa proposta, visto que os capítulos e seus textos devem mobilizar, a partir das habilidades, o objeto de conhecimento.

Em suma, pensamos que se os textos dos livros didáticos possuem uma leitura a partir do educar para a era planetária, e estes estão em capítulos que trabalham as habilidades com múltiplas abordagens, consideramos que estas habilidades podem ser lidas pelo educar para a era planetária.

Desse modo, retornamos à nossa análise dos textos verbais escritos que, lidos a partir dos eixos estratégicos-diretrizes, nos possibilitaram analisar quais textos dos livros didáticos poderiam, ou não, contribuir com o educar para a era

planetária. Ressaltamos que no processo de leitura não foi realizada a identificação ou interpretação de quaisquer habilidades, neste sentido podemos dizer que a leitura foi às cegas.

Dito isso, apresentamos no quadro a seguir os capítulos nos quais identificamos algum texto verbal escrito, neste momento considerado como possível de ser lido sob o educar para a era planetária:

Quadro 13– Relação dos capítulos que possuem textos possíveis de serem lidos a partir do educar para a era planetária.	
Livro didático	Capítulos
Araribá Mais – Geografia 6º ano.	Capítulo 1: Paisagem, espaço e lugar Capítulo 5: A deriva continental e as placas tectônicas Capítulo 6: As diferentes esferas da Terra e a ação dos seres humanos Capítulo 9: O relevo terrestre Capítulo 10: A água e a hidrografia. Capítulo 11: O tempo atmosférico e o clima Capítulo 13: O espaço rural e as suas paisagens
Araribá Mais – Geografia 7º ano.	Capítulo 1: A localização geográfica brasileira e as paisagens Capítulo 2: Características do território brasileiro Capítulo 3: Meio ambiente, sustentabilidade e fontes de energia Capítulo 6: A heterogeneidade da população brasileira Capítulo 9: Espaço rural. Capítulo 11: Questões socioambientais e desenvolvimento sustentável
Araribá Mais – Geografia 8º ano	Capítulo 1: Geopolítica e relações internacionais Capítulo 2: Da ordem bipolar à geopolítica atual Capítulo 3: Aspectos demográficos

	<p>Capítulo 4: Migrações, refugiados e diversidade</p> <p>Capítulo 5: Diferentes formas de regionalização</p>
Araribá Mais – Geografia 9º ano	<p>Capítulo 1: O capitalismo, o socialismo e suas características</p> <p>Capítulo 2: Economia global e organizações econômicas mundiais.</p> <p>Capítulo 3: A globalização e seus efeitos</p> <p>Capítulo 4: Globalização e meio ambiente</p> <p>Capítulo 5: Europa: quadro natural e regionalização</p> <p>Capítulo 10: Ásia: aspectos naturais e regionalização</p> <p>Capítulo 11: População, diversidade cultural e economia</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tendo em conta o que foi exposto, cada um dos capítulos apresentados possui pelo menos um texto que pode ser lido pelo educar para a era planetária. Dessa forma, consideramos os textos verbais escritos como sendo as partes que estão inseridas no todo, que são os capítulos. Estes por sua vez, são as partes dos livros didáticos (todo) que irão compor o todo que é a coleção Araribá Mais-Geografia. Tendo o Princípio Hologramático de Morin (2000, 2003a, 2003b, 2005, 2015a, 2015b) como referencial de pensamento, compreendemos que os textos verbais escritos lidos sob o educar para a era planetária compõem um sistema complexo de elementos, pois o todo é composto pelas partes, mas não é a soma das partes, porque estas possuem singularidades que não estão presentes no todo, este se constitui *com* as partes. Por conseguinte, a parte traz em si o todo, pois esta é constituinte do último.

Partindo dessa premissa, na tessitura entre os capítulos dos livros didáticos apresentados, poderemos ter possibilidades de movimentar o pensamento no sentido de educar para a era planetária, pois estes se alinham com os eixos estratégicos-diretrizes oportunizando (re)pensar a condição humana, as emergências planetárias e por consequência a era planetária.

Observamos que nem todos os textos verbais escritos dos capítulos indicados, são trabalhados a partir de habilidades com Múltiplas Abordagens, existe a presença de Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Modernas. Nesse sentido, o Princípio Dialógico concebe a coexistência de lógicas distintas, pois sistemas complexos possuem complementaridade, concorrência e antagonismos.

Tratando de Teorias Tradicionais e de Teorias Críticas, uma dúvida emerge neste momento textual: a recorrência nos livros didáticos de abordagens disjuntivas em relação a natureza e a sociedade; e a visão ocidental de sociedade baseada nos aspectos econômicos, seriam reflexos dessas teorias? A fragmentação do ensinar e aprender Geografia em aspectos físicos e humanos, está relacionada com uma maneira tradicional de se pensar o currículo? O caráter economicista de determinadas abordagens dialoga com as proposições críticas de currículo? Essas são algumas dúvidas que poderemos responder, ou não, em pesquisas futuras, na medida em que não estão contempladas nesta pesquisa.

Deixando essas inquietações que temos em mente para outro momento, retomaremos a nossa avaliação, situando o que possuímos até o presente: identificamos que existem 11 (onze) habilidades da BNCC para o Ensino Fundamental II em Geografia que possuem Múltiplas Abordagens (quadro 11); estas habilidades são trabalhadas, segundo a editora, em 91 (noventa e um) capítulos ao longo da coleção (quadro 12); analisando os livros didáticos, observamos que em 25 (vinte e cinco) capítulos existem textos verbais escritos que podem ser lidos a partir do educar para a era planetária (quadro 13).

Considerando o que foi exposto, realizamos o cruzamento das informações para obtermos em quais capítulos são trabalhadas as habilidades com Múltiplas Abordagens e que possuem textos verbais escritos que podem ser lidos pelo educar para a era planetária. Dessa forma, o quadro (quadro 14) a seguir apresenta esta síntese.

Quadro 14 – Habilidades com Múltiplas Abordagens X Capítulos com textos lidos pelo educar para a era planetária.	
Habilidades	Capítulos
(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	Capítulo 5: A deriva continental e as placas tectônicas
(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.)	Capítulo 13: O espaço rural e as suas paisagens
(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.	Capítulo 1: Geopolítica e relações internacionais Capítulo 2: Da ordem bipolar à geopolítica atual Capítulo 3: Aspectos demográficos Capítulo 4: Migrações, refugiados e diversidade Capítulo 5: Diferentes formas de regionalização
(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial)	Capítulo 3: Aspectos demográficos Capítulo 4: Migrações, refugiados e diversidade Capítulo 5: Diferentes formas de regionalização
(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos	Capítulo 1: Geopolítica e relações internacionais Capítulo 2: Da ordem bipolar à geopolítica atual

(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos	Capítulo2: Da ordem bipolar à geopolítica atual
(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania	Capítulo 10: Ásia: aspectos naturais e regionalização

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tendo em conta o que foi apresentado anteriormente e o quadro 14, nota-se que 4 (quatro) habilidades não foram incluídas. As habilidades em questão são: (EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais; (EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras; (EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América; (EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.

Ainda que estejam presentes em capítulos que possam ser lidos pelo educar para a era planetária e possuam Múltiplas Abordagens, estas habilidades não se apoiam nos textos verbais escritos para mobilizar o objeto de conhecimento. Como apontamos no capítulo “O Ensino de Geografia”, o mapa é um texto específico que demanda a alfabetização cartográfica para ser lido. Pensamos que estudar os mapas, as imagens e os gráficos a partir de educar para a era planetária, pode ser

uma possibilidade de pesquisa futura. Neste momento, o nosso objeto são os textos verbais escritos.

Considerando o que apresentamos até o momento, retomamos um questionamento feito por nós no início deste capítulo: as habilidades que abrangem diferentes leituras, a partir das Teorias Curriculares, seriam possibilidades de ensinar e aprender Geografia tendo o educar para a era planetária como substrato? Pensamos, neste momento, que uma das possíveis leituras que essas habilidades ensejam é a de educar para a era planetária.

As habilidades com Múltiplas Abordagens possibilitam diferentes leituras, ou seja, consideramos que são multidimensionais. Conforme Morin (2015b), o conhecimento e o ato cognoscente são múltiplos e não podem ser comportados em uma única noção, implicando em múltiplas abordagens.

Desse modo, as análises realizadas, nos textos verbais escritos dos livros didáticos da coleção Araribá Mais – Geografia, serviram como uma das possíveis abordagens, uma espécie de materialização de que o educar para a era planetária pode encontrar caminhos nas obras já produzidas. Se os textos que compõem os capítulos desenvolvidos para atender a uma habilidade viabilizam essa leitura, pensamos que essa está contemplada. Em outros termos, os textos verbais escritos dos livros didáticos indicam que as habilidades da BNCC, no quadro 14, podem ser interpretadas a partir do educar para a era planetária.

Dessa forma, avaliamos que tanto os livros didáticos quanto as habilidades da BNCC podem contribuir no sentido de educar para a era planetária. Analisando os textos verbais escritos, encontramos em pelo menos 25 (capítulos), distribuídos ao longo da coleção, uma possibilidade de leitura. Ainda, dentre as 67 (sessenta e sete) habilidades propostas pela BNCC para a Geografia no Ensino Fundamental II, encontramos 7 (sete) que podem ser examinadas da mesma forma.

As 11 (onze) habilidades com Múltiplas Abordagens estão distribuídas entre as 5 (cinco) unidades temáticas propostas pela BNCC, ou seja, elas mobilizam

conceitos geográficos em diferentes contextos. Excetuando aquelas que se referem a textos não escritos, conforme apontado anteriormente, as 7 (sete) habilidades que podem ser lidas pelo educar para a era planetária estão contempladas nas demais 4 (quatro) unidades temáticas.

Desse modo, pensamos que podemos ler as unidades temáticas sob o educar para a era planetária. A partir dessa leitura, os professores e professoras podem encaminhar o estudo de situações geográficas por este prisma. Dessa forma, o ensinar e aprender Geografia pode contribuir para uma educação para a era planetária, pois as unidades temáticas são o centro do currículo (CASTELLAR, PEREIRA, GUIMARÃES, 2021). Dito isso, possuímos a seguinte distribuição das habilidades com Múltiplas Abordagens nas unidades temáticas: EF06GE07 e EF09GE17 em mundo do trabalho; EF08GE01 e EF08GE03 em o sujeito e seu lugar no mundo; EF08GE06 e EF08GE10 em conexões e escalas; e EF06GE13 em natureza, ambientes e qualidade de vida.

O educar para a era planetária pressupõe o enfrentamento das emergências planetárias e a constituição de uma sociedade-mundo. Neste sentido, a leitura das unidades temáticas a partir dessa perspectiva pode, ou não, contribuir para este movimento. Nas linhas que seguem, apresentamos aproximações, tessituras, do que propõem as unidades temáticas e a nossa leitura sugerida.

Na unidade temática “o Mundo do trabalho”, a BNCC espera que os estudantes possam compreender as mudanças no mundo do trabalho em diferentes tempos e contextos, a partir do

[...] processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho (MEC, 2017, p.361).

Tendo em visto o que propõe a BNCC, a possível leitura pode estar no sentido de superar a lógica do modelo ocidental de progresso e desenvolvimento. A compreensão de que a tríade técnica/ciência/razão é a resposta para os problemas da humanidade, não concebe que a crise ecológica é fruto do modelo de sociedade urbano-industrial. As relações de trabalho engendradas por esse modelo desvalorizam as atividades que, aparentemente, não contribuem com o caráter economicista desta relação. Os postos de trabalho suprimidos pelos avanços tecnológicos ou aqueles mais degradantes para a saúde do trabalhador, afetam invariavelmente os mais pobres, que na maioria das vezes, são povos de lugares que sofreram com o avanço e a violência desse modelo de progresso e desenvolvimento. Sendo assim, a presente leitura pode contribuir em (re)pensar as relações de trabalho e produção.

Em “o sujeito e seu lugar no mundo”, a BNCC propõe que se pensem nas noções de pertencimento e identidade. Nesse sentido, o estudo da Geografia

[...] constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas (MEC, 2017, p.360).

Consideramos que a idade do ferro planetária foi marcada pela supressão de culturas e costumes locais, o que de certa forma confina os modelos de sociedades ao ocidental. A riqueza da humanidade está em sua pluralidade. A mundialização, a partir de Ianni (2001), difunde a lógica ocidental como processo civilizatório. O reconhecimento e a valorização da pluralidade de mundos humanos está na essência do educar para a era planetária.

Ao que aponta a BNCC, podemos incorporar a noção de identidade terrestre. Esta situa os seres humanos como parte do planeta Terra, um ser físico/biológico/antropológico, o *unitas multiplex*. Dessa forma, a construção de

uma identidade de pertencimento ao planeta, pode contribuir na compreensão de uma sociedade-mundo.

Na unidade temática “conexões e escalas” a proposta é a de que os estudantes articulem diferentes espaços e escalas de análise, para isso

[...] os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural (MEC, 2017, p. 360).

O pensamento multiescalar é essencial para o educar para a era planetária. Compreender que o global é mais que a soma dos locais, são diferentes contextos inter-retroativos, pode contribuir para que os estudantes possam entender que as emergências contemporâneas são de ordem planetária. As relações causais entre o local/global e o global/local são multidimensionais, tanto em termos espaciais como temporais.

Uma situação geográfica não terá um entendimento suficientemente completo se não forem estabelecidas conexões entre as escalas. Pensamos que a recursividade entre natureza e sociedade perpassa as diferentes escalas, tanto geográficas como de análise, assim como as intersociais.

Dessa forma, um sujeito para compreender as emergências planetárias e situar-se em uma sociedade-mundo, deve ser competente em movimentar o seu pensamento e análise no sentido de estabelecer conexões e relações em distintas escalas.

A unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida” busca a unidade da Geografia a partir da “[...] da articulação entre geografia física e geografia humana [...]” (MEC, 2017, p. 362). Conforme já apontamos nesta pesquisa, tendo a Complexidade como matriz de pensamento e análise, não concordamos com tal distinção, mas compreendemos que a BNCC tenta superar essa suposta dicotomia.

Nesse sentido, esta unidade pretende encaminhar

[...] os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e

dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural (MEC, 20147, p. 362).

Pesamos que o educar para a era planetária pode contribuir no sentido de incorporar que os seres humanos são parte do complexo físico/biológico que é o planeta Terra. Ao articular relações entre a sociedade e o ambiente, pode contribuir em mitigar o desajuste entre natureza e sociedade, o que consideramos como uma emergência de nosso tempo.

Esse desajuste pode se originar da noção de exterioridade do ser humano com o espaço. Na medida em que não se percebe como parte do espaço, sujeito às consequências como produto e produtor, esta externalidade, como aponta Moreira (2008), contribui no sentido de separar humanidade e natureza, fato que pode estar na origem da geografia física e geografia humana.

Considerando o que apresentamos, as unidades temáticas possuem em suas proposições possibilidades de serem lidas pelo educar para a era planetária. Com efeito, a BNCC indica que as unidades destacam o exercício para a cidadania.

Nesse sentido, espera que os estudantes compreendam as relações envolvidas nas desigualdades sociais, tendo responsabilidade nas transformações da realidade sob princípios democráticos, solidários e de justiça social, pois considera que cada indivíduo é um agente social. Argumenta que a pluralidade de territorialidades e de natureza sejam respeitadas em suas singularidades, na medida em que considera que o protagonismo e a autonomia estão diretamente relacionados com o conhecimento que os cidadão possuem dos elementos naturais, de sua apropriação e produção (MEC, 2017).

Essas concepções de cidadão e o seu exercício a cidadania, encontram nas palavras de Morin e Kern (2003) uma potencialidade. Ao propor a extensão da noção de pertencimento a um Estado-Nação para o planeta, apontam para um possível desenvolvimento de um sentimento que denominam de matripatriótico. Esse se originaria da comunidade de destino na qual estamos, pois sofremos das mesmas ameaças à biosfera, como espécie possuímos uma unidade psicológica e afetiva e possuímos uma comunidade comum, o planeta Terra. Segundo os

mesmos autores, essa comunidade de destino implica em repensarmos a noção de cidadão e cidadania, estendendo-a ao planeta.

Se a era planetária nos coloca frente a problemas comuns, as respostas também devem ser. Para que se possa dar conta dessas exigências é que Morin (2003, 2003b, 2003) propõe a constituição de uma sociedade-mundo. Nessa sociedade, onde teríamos a identidade terrena como amálgama, as esferas de cidadania devem possibilitar essa expressão, à semelhança de um Estado- Nação. Desse modo, pensar que uma cidadania planetária enseja um cidadão multiescalar, solidário e signatário.

Os apontamentos realizados por nós nos parágrafos anteriores, não excluem que que outras habilidades, outros capítulos e outros livros didáticos tenham a mesma possibilidade de leitura e interpretação. Tendo a incerteza do conhecimento como premissa e como propulsor da aprendizagem, entendemos que esses apontamentos são provisórios, são para/parte (d)este momento textual.

Pensamos que as (re)leituras realizadas a partir do educar para a era planetária nos livros didáticos, nas habilidades da BNCC e nas unidades temáticas, são possíveis caminhos para a reforma do pensamento, rumo à Complexidade. Esta (re)leitura pode fornecer apontamentos para que se enfrente as emergências planetárias e a construção das bases de uma possível sociedade-mundo.

Neste momento textual, compreendemos que as possibilidades observadas estão aquém do que gostaríamos. Contudo, pensamos que os textos verbais escritos podem, a partir do Princípio da Recursão Organizacional, retroagir na leitura de outros textos, como os não escritos como mapas por exemplo, contribuindo para a alfabetização cartográfica. Nesse sentido, considerando o Princípio da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento, o sujeito estudante que tenha essa leitura desenvolvida poderá transpor essa visão para o seu lugar e o seu cotidiano. Assumindo essa perspectiva, podemos ter a contribuição para a formação de cidadãos de caráter multiescalar, signatário e solidário para com o presente e o devir de uma sociedade-mundo.

No entanto, colocar essa leitura de mundo no cotidiano da escola parece não ser um empreendimento simples. A implantação da BNCC ao propor uma outra forma de se encarar o conhecimento (dos conteúdos para as habilidades e competências) já promoveu o descontentamento em diversas comunidades escolares, meios acadêmicos e movimentos sociais. Pensamos, neste momento, que o modo mais adequado de promover o educar para a era planetária em Geografia seja pelos professores e professoras.

Consideramos que professores devem estar em constante aperfeiçoamento. Para aqueles que já estão nas salas de aula, não concordamos que o termo formação, como em formação continuada por exemplo, seja o mais adequado. Esses profissionais necessitam de suportes teóricos-metodológicos para manter oxigenado o seu fazer pedagógico e, assim, aperfeiçoando a sua prática.

Fazemos tais apontamentos a partir de nosso lugar. Esse, é o de professor da educação básica há mais de uma década e que nunca deixou de frequentar os bancos acadêmicos. Sabemos o quanto os suportes teóricos, sejam eles oriundos de cursos de pós-graduação, leituras ou cursos de aperfeiçoamento continuado, contribuíram em nossa prática cotidiana em sala de aula. Por isso, concordamos com Castellar, Pereira e Guimarães (2021) quando apontam sobre a importância de o professor possuir uma vida intelectual ativa para poder restaurar a curiosidade e a compreensão científica. Contudo, não só os já professores devem se manter oxigenados. Os estudantes dos cursos de formação de professores também poderiam contemplar em sua formação inicial a perspectiva de educar para a era planetária.

Consideramos, neste momento textual, que as bases fornecidas pela BNCC permitem que o educar para a era planetária esteja contemplado na formação/aperfeiçoamento dos professores e professoras. A base nacional é uma realidade no contexto escolar brasileiro. O que podemos extrair dela é o que deve mover professores e pesquisadores em educação e ensino de Geografia.

Pensamos, neste momento, que o educar para a era planetária oportuniza reflexões e suporte epistemológico, a partir da releitura das unidades temáticas, para que faça parte do ensinar e aprender Geografia no cotidiano escolar. Contudo, ainda faltam materiais didático-pedagógicos específicos para essa abordagem, o que esperamos poder produzir ou inspirar em um futuro não muito distante.

Tomando emprestada uma expressão de Morin (2000) mas com algumas modificações, temos um arquipélago de possibilidades em um oceano de incertezas.

7 POSSIBILIDADES NÃO TÃO FINAIS

Quando nos propusemos, no ano de 2017, a realizar o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tínhamos uns quilos a menos e os tons de branco não se faziam tão presentes em nossa cabeça.

Ao olharmos em retrospectiva, muitos eventos transformaram a nossa vida e o mundo. Contudo, a mudança mais significativa talvez não possa ser vista, ela ocorreu em nossa mente ou espírito. Junto ao amadurecimento que os anos e as experiências trazem, o processo de construção desta tese para a obtenção do título de doutor nos marca profundamente. O caos e a desordem provocadas pelos eventos, nos obriga a reconstruir concepções e paradigmas. Pensamos que é neste movimento de reconstrução e reordenamento que novas coisas surgem. A estabilidade e a ordem não geram o novo.

Durante esse processo, muitas páginas tiveram que ser abandonadas, descartadas e deletadas. Neste momento, pensamos que foi um equívoco. Se as tivéssemos ainda, poderíamos ler em retrospectiva as transformações que não puderam ser vistas. As mudanças na mente/espírito.

Quando nos propusemos a pensar em como a Geografia poderia contribuir para uma educação para a era planetária, não pensávamos que a temática seria tão pouco explorada. No momento desta escrita, no primeiro terço do ano de 2023, ainda não existem teses catalogadas no banco da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que relacionem educação básica, a BNCC ou a Geografia com o educar para a era planetária. Depois que adentramos é que vimos o quão denso era este nevoeiro. Desse modo, este passa a ser mais um evento em nossa existência, e como afirma um famoso professor português da área da educação “sem coragem não há conhecimento.”

Frente ao que foi exposto, a nossa caminhada investigativa foi permeada pelas incertezas, visto que não possuíamos uma base pretérita consistente. Isso nos conduziu a compreender a nossa proposta a partir de possibilidades, de trilhar caminhos.

A nossa questão de pesquisa, como a Geografia, a partir da BNCC, pode contribuir para uma educação para a era planetária, emerge de nossa inquietação com a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Inúmeros foram os discursos argumentando contra a constituição de um currículo mínimo nacional, ainda que ele já estivesse previsto.

Frente a esses questionamentos, nos perguntamos se o documento era inflexível a ponto de formatar o ensino no Brasil e retirar a autonomia docente. O nosso intento foi o de estudar se a sua implantação permitia, ou não, que diferentes leituras pudessem ser efetivadas. Nesse sentido, pensamos se a Complexidade poderia ser uma dessas.

Dessa forma, o educar para a era planetária surge na intenção de contribuir em romper com o paradigma simplificador, que compartimenta o conhecimento. Na medida em que concebemos a Geografia como uma ciência que pretende unir, relacionar, tecer os elementos naturais e humanos, o que consideramos alinhado com a referida proposta de leitura.

Nesse sentido, o nosso objetivo foi o de estudar como a Geografia, a partir da BNCC e dos livros didáticos pode, ou não, possibilitar uma educação para a era planetária.

Partindo dessa potencialidade, buscamos explorar nos principais materiais e documentos disponíveis alguns caminhos que possibilitassem vislumbrar uma educação para a era planetária. Desse modo, optamos pela BNCC por ser o balizador curricular no Brasil e, também, por sua contemporaneidade; e optamos pelos livros didáticos, visto que fazem parte de uma política de Estado, o PNL, e são amplamente distribuídos para as escolas públicas brasileiras.

Dessa forma, pensamos em contribuir com os debates acerca da BNCC apontando para possibilidades de leitura e interpretação, pois as críticas dirigidas à base nacional nos suscitaram inúmeras dúvidas e curiosidade. Particularmente, ficamos desconfortáveis com uma tendência de muitos estudantes e pesquisadores de Geografia de preferir críticas a proposições. Consideramos que criticar é fundamental, sobretudo nas ciências humanas, mas por vezes esta atitude se sobrepõe ao conhecimento daquilo que se critica.

Dito isso, buscamos estudar a BNCC a fim de compreender melhor a sua estruturação e se ela possuía alguma inclinação ideológica ou teórica preestabelecida. Para tanto, estabelecemos como primeiro objetivo o de identificar quais teorias curriculares estão presentes, ou não, na BNCC para o Ensino Fundamental II em Geografia.

Para a seleção do que seria estudado, optamos pela análise documental qualitativa, pois a BNCC é um documento único. Para a leitura interpretativa, nos utilizamos dos autores de referência em termos de estudos e teorias curriculares, os quais nos apontaram a existência de, no mínimo, três correntes: as Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Modernas. Desse modo, buscamos identificar se as habilidades propostas pela BNCC se alinhavam com alguma teoria curricular, ou não.

A partir desse movimento, pensamos, neste momento, que a BNCC possui um mosaico interpretativo extenso. Em nosso estudo, observamos que há coexistência de habilidades que podem se alinhar às Teorias Tradicionais, às Teorias Críticas e às Teoria Pós-Modernas, ou seja, não há uma predisposição teórica em termos de teorias curriculares. Ainda, identificamos que existem algumas habilidades que podem ser lidas sob diferentes perspectivas, não possuindo uma clara inclinação ou alinhamento, as quais denominamos de Múltiplas Abordagens.

Desse modo, identificamos que das 67 (sessenta e sete) habilidades indicadas pela BNCC para o Ensino Fundamental II em Geografia, 30 (trinta) podem ser entendidas como próximas das Teorias Críticas; 15 (quinze) se aproximam das

Teorias Tradicionais; 11 (onze) consideramos como Teorias Pós-Modernas e outras 11 (onze) como possíveis de serem abordadas por mais de uma teoria.

Pensamos, neste momento, que a prevalência de Teorias Críticas seja o resultado de reverberações da denominada Geografia Crítica, que foi muito difundida a partir dos anos 1980. Na sequência, consideramos que presença das Teorias Tradicionais seja herança da dita Geografia Tradicional, baseada na descrição. Consideramos que a presença das Teorias Pós-Modernas, surjam do crescimento dos diferentes movimentos na sociedade que lutam por visibilidade e reconhecimento.

Por fim, observamos que onze habilidades poderiam ser lidas por mais de uma teoria curricular. Esta observação, que não estava prevista, emerge da aceitação das incertezas do conhecimento. Em um movimento recursivo, movemos os nossos olhos para este conjunto de habilidades. A sua identificação, que não era prevista *a priori*, suscitou uma série de dúvidas, dentre as quais se seriam essas as habilidades que poderiam oportunizar a nossa proposta de leitura.

Outra da dúvida que surgiu está relacionada com a atuação docente frente a BNCC. Em relação a essa, não concordamos o discurso de que a BNCC engessaria o trabalho e a autonomia docente, o que observamos é a importância da episteme no processo pedagógico. No quadro 10, apresentamos 23 (vinte e três) habilidades, que se aproximam de todas a teorias curriculares expostas, nas quais consideramos que a condução dos trabalhos está fortemente assentada na episteme do docente. Dessa forma, pensamos que um suposto engessamento está mais na esfera individual do que na proposta curricular que é a BNCC.

Para prosseguir a investigação, estabelecemos como o próximo objetivo o de analisar se os livros didáticos de Geografia podem, ou não, contribuir para uma educação para a era planetária. Para tanto, analisamos os livros didáticos de Geografia para o Ensino Fundamental II. A coleção escolhida foi a Araribá Mais-Geografia do 6º até o 9º ano. A opção por esta é quantitativa e pelo tempo escasso. Ela foi a mais vendida no PNLD 2020, perfazendo aproximadamente 36,7% dos

livros didáticos vendidos ao programa, o que nos faz considerá-la de relevância no contexto escolar.

Pensamos em analisar, também, a segunda coleção mais vendida, a Expedições Geográficas, que pertence a mesma editora. Com as duas teríamos um universo de 59,33% dos livros didáticos vendidos no PNLD 2020, o que seria deveras representativo. Contudo, o tempo para realizar essas análises seria muito longo, o que foi de encontro com os prazos que possuímos. No entanto, consideramos uma amostra de 36,7% como sendo significativa visto que, na média, de cada três estudantes brasileiros, um utilizará a coleção analisada.

Ao analisarmos os livros didáticos, buscamos estabelecer relações desses com os eixos estratégicos-diretrizes para educar para a era planetária. Nessa relação, procuramos analisar se os textos verbais escritos movimentam, ou não, os estudantes no sentido de escalarizar, cidadanizar e mesologizar o seu pensamento e a sua leitura.

Nesse sentido, pensamos que a coleção não favorece a relação entre escalas, não mobiliza para o um pensamento escalarizado. Em termos de cidadanizar, oportuniza em diferentes momentos um posicionamento do estudante. E favorece mesologizar o pensamento, no sentido estabelecer as inter-relações dos problemas ambientais, com os seres humanos inseridos no contexto. Os possíveis movimentos não são definitivos e tampouco lineares, eles se entrelaçam nas linhas.

Observados esses movimentos e os eixos estratégicos-diretrizes, pensamos que os textos verbais escritos de 25 (vinte e cinco) capítulos ao longo da coleção, oportunizavam a leitura a partir do educar para a era planetária, dando o indicativo de que a nossa proposta encontrava possibilidades nos materiais já produzidos e em circulação com os estudantes.

Consideramos, neste momento textual, que a obra dá possibilidades de que essa leitura se efetive. Contudo, a coleção apresentou uma textualidade que, em no mínimo dois pontos, foi de encontro com uma educação para a era planetária: i) em

diversas partes os livros didáticos se apresentaram como descritivos, e em muitos pontos a disjunção entre natureza e sociedade pode ser observada; ii) a ênfase nos aspectos econômicos e uma visão ocidental de sociedade pode ser percebida na obra.

Pensamos que a visão disjuntiva pode ser herdeira de um fazer geográfico tradicional, no qual a “Geografia Humana” e a “Geografia Física” persistem em não dialogar. Já a supervalorização dos aspectos econômicos pode estar em consonância com o sistema capitalista. No entanto, pensamos que a visão ocidentalizante de sociedade, perpetrada no progresso e desenvolvimento, se constitui como o motor dessa lógica homogeneizante.

Durante a pesquisa, algumas dúvidas emergiram. Uma delas está em entender qual é a episteme dos autores dos livros didáticos? Em que medida o mercado editorial reverbera na(s) epistemologia(s) dos livros didáticos? Esses questionamentos podem nos conduzir à futuras pesquisas.

Munidos das informações levantadas, nos encontramos em um ponto no qual tínhamos: i) identificado que a BNCC possui uma pluralidade de perspectivas teóricas; ii) analisado que os livros didáticos possuíam possibilidades de leitura para educar para a era planetária. Nesse sentido, encaminhamos o nosso próximo objetivo que é o de avaliar como os conhecimentos propostos pela BNCC e os livros didáticos de Geografia podem, ou não, se aproximar de uma educação para a era planetária. Para tanto, construímos o nosso caminho metodológico tendo como referência a Triangulação Metodológica.

Nesse momento, nos questionamos se as 11 (onze) habilidades com Múltiplas Abordagens, poderiam abarcar, também, o educar para a era planetária, visto que não identificamos um alinhamento teórico claro. Elas eram possibilidades. Por optarmos pelos textos verbais escritos, 4 (quatro) habilidades que se propõem a trabalhar com mapas, gráficos e imagens foram descartadas. Contudo, pensamos que elas merecem um trabalho complementar, para tentar entender se os textos não escritos podem contribuir com o educar na era planetária.

Dito isso, na tessitura dos objetivos avaliamos que, no mínimo, 7 (sete) habilidades podem ser lidas a partir do educar para a era planetária, estando presentes em 4 (quatro) das 5 (cinco) unidades temáticas da BNCC. Desse modo, procuramos tecer o que propõem estas unidades, visto que elas são o centro do currículo, com a nossa proposta de leitura. Ao propor o enfrentamento das emergências planetárias e a formação das bases para uma sociedade-mundo, o educar para a era planetária e o ensinar e aprender Geografia podem recursivamente dialogar.

Essas possibilidades residem na (re)leitura das unidades temáticas. Em o Mundo do trabalho, constituir uma visão que supere o modelo ocidental de progresso e desenvolvimento, reconhecendo e valorizando outros modelos e modos de vida; em Sujeito e seu lugar no mundo, podemos incorporar a noção de identidade terrestre, reforçando que somos semelhantes em nossas diferenças; Conexões e escalas podem contribuir no pensamento multiescalar, condição necessária para compreender as emergências planetária e a sociedade-mundo; em Natureza, ambientes e qualidade de vida, pode-se incluir a noção dos seres humanos como parte do complexo físico/biológico que é o planeta Terra. Ainda, o exercício da cidadania pode estar associado com uma identidade terrestre, tal noção é fundamental para a constituição de uma sociedade-mundo.

Considerando o que foi exposto, avaliamos que as unidades temáticas encontram no educar para a era planetária uma possibilidade de leitura. Em sendo arcabouços conceituais, elas comportam conceitos geográficos fundamentais à ciência, que mobilizados em uma situação geográfica proporcionam o ensinar e aprender Geografia. Em outros termos, o educar para a era planetária pode ser empreendido a partir da BNCC, e dos livros didáticos.

Pensamos, neste momento, que a partir do que observamos existe um caminho a ser percorrido. A existência dessa possibilidade na BNCC poderá orientar ou inspirar outros trabalhos que encaminhem essa temática. O desenvolvimento de atividades e oficinas por meio do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) pode contribuir na formação de docentes que contemple,

também, o educar para a era planetária por exemplo. A inclusão de textos e atividades mais direcionadas nos livros didáticos também é uma possibilidade. O aperfeiçoamento continuado de professores da educação básica pode incorporar essa perspectiva. Os cursos de formação de professores em Geografia poderiam nomear e apresentar aos futuros professores e professoras que é possível ler a BNCC por este olhar e, por que não, construir nas disciplinas de Metodologias de Ensino atividades e práticas.

Desse modo, o nevoeiro ainda está denso, mas já podemos olhar um pouco mais a frente. Pensamos que o educar para a era planetária e o ensinar e aprender Geografia podem se beneficiar recursivamente da aproximação entre ambos, ao possibilitar outras perspectivas de leitura do Espaço Geográfico.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970. 120 p.

ALVES, Nilda. **Coleção cultura, memória e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. **Ensino de Geografia: perspectiva histórico curricular no Brasil republicano**. 2012. 139 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Ceará, Fortaleza, 212. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7603>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ARROYO, Miguel G.. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARATA, Germana. Em revisão: o impacto da produção científica brasileira para o Brasil. : o impacto da produção científica brasileira para o Brasil. **Ciência e Cultura**, [s.l.], v. 67, n. 4, p. 06-08, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602015000400003>. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252015000400003. Acesso em: 10 abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 118 p. Tradução :Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.

BARROS, Lânderson Antória; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TEIXEIRA, Christiano Corrêa. A IMPORTÂNCIA DA PAISAGEM NA LEITURA DAS ESPACIALIDADES. **Para Onde!?**, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 39-48, 19 nov. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-0003.97266>.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 120, p.75-110, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000612418&loc=2010&l=84c99bf5cf9fcf42>>. Acesso em: 08 dez. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOWLES, Samuel. **La instrucción escolar em la America capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica**. México: Siglo Veintiuno, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, [...]. Brasília, DF: Planalto, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 de fevereiro de 2020

BRASIL. Câmara De Educação Básica. **Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.. . Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6040, de 07 de fevereiro de 2007. **Institui A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. INEP. **Provinha Brasil**. 2019. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

CAL, Maria Madalena Paelacki. Os conceitos fundamentais de geografia: uma análise dos livros didáticos. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 29, p. 77-96, jan. 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38745/26254>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CAPEL, Horacio. **Institucionalizacion de la geografia y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos**. 1977. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/geo8.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CASTELLAR, S. M. V.; PEREIRA, C. M. R. B.; GUIMARÃES, R. B. For a powerful geography in the Brazilian national curriculum. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; GARRIDO-PEREIRA, Marcelo. LACHE, Nubia Moreno. (org.) *Geographical reasoning and learning: perspectives on curriculum and cartography from South America*. Switzerland: Springer, 2021. p. 15-31.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. Tradução: Guy Reynaud.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al (org.). **Ensino da Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007. 111 p.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: A alfabetização espacial**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. 120 p.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TEIXEIRA, Christiano Corrêa; KUNZ, Jaciel Gustavo; BARROS, Lânderson Antória. **Paisagem: importância na leitura das espacialidades**: fazendo e acontecendo no ensinar e aprender geografia. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023. 166 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/261857#>. Acesso em: 16 ago. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza, SOUZA Vanilton Camilo de. A formação do professor de geografia para atuar na educação cidadã. UFG/Brasil: XIII Colóquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control Barcelona, 5-10 de mayo de 2014 .

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **Desafios da didática em geografia**. Goiânia: Puc Goiás, 2013. p. 45-68.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento**. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2010. 192 p.

CORAZZA, Sandra. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: Moreira, Antonio Flávio B. **Currículo: questões atuais**. Campinas: papyrus 2002.p. 103-141

CORRÊA, Roberto Lobato. **Caminhos paralelos e entrecruzados**. São Paulo: Unesp, 2018.

DESCARTES, René. **O discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução: Maria Ermantina Galvão.

DOLL JR, William. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto alegre: Artes Médicas, 1997

DUARTE, Claudio Roberto. **Literatura, geografia e modernização social: espaço, alienação e morte na literatura moderna**. 2010. 335 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02082011-130553/pt-br.php>. Acesso em: 17 abr. 2020.

EDITORA MODERNA (org.). **Araribá Mais: Geografia 6º ano**. São Paulo: Moderna, 2018. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editor responsável Cesar Brumini Dellore.

EDITORA MODERNA (org.). **Araribá Mais: Geografia 7º ano**. São Paulo: Moderna, 2018. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editor responsável Cesar Brumini Dellore.

EDITORA MODERNA (org.). **Araribá Mais: Geografia 8º ano**. São Paulo: Moderna, 2018. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editor responsável Cesar Brumini Dellore.

EDITORA MODERNA (org.). **Araribá Mais: Geografia 9º ano**. São Paulo: Moderna, 2018. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editor responsável Cesar Brumini Dellore.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 312 p. Trad. Sandra Netz

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 54 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de produção. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRACIOLI, Filipe Rafael. **Língua, literatura e geografia**: uma experiência de leitura da geografia de dona benta de monteiro lobato e do le tour de la france par deux enfants de g. bruno. 2018. 188 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Rio Claro, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/155981/gracioli_fr_dr_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 17 abr. 2020.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Os direitos de cidadania no nordeste brasileiro. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v 12/13, n.1/2, 1981/1982, p.121-145. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9720> Acesso em: 23 mar 2023.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. Teoria e Educação, Porto Alegre, v. 6, p.33-51, 1992.

HARARI, Yuval. **Sapiens**: Uma breve história da humanidade. 42. ed. Porto Alegre: L&pm, 2019. Tradução: Janaína Marcoantonio.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 228 p. jul/dez, 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/2.pdf> Acesso em: 23/03/2023

KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**. V.11, n.2, p.23- 35,

LINDAU, Heloisa Gaudie Ley. **Geografia e educação ambiental na construção do híbrido metodológico**. 2009. 257 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17406>. Acesso em: 17 abr. 2020.

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

MCLUHAN, Marshall. **Understanding Media**: the extensions of man. Berkeley: Gingko Press, 2013. 396 p.

MCLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. **War and Peace in the Global Village**. New York: Touchstone Book, 1989. 187 p.

MEC. **Base Nacional comum curricular**. Brasília: [s.n.] 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2008. 181 p.

MORIN, Edgar *et al.* **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b. 128 p. Tradução: Eloá Jacobina.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Org.). **Para navegar no século XXI: Tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3. ed. Porto Alegre: Edipurs/sulina, 2003a. p. 13-38. Trad. Juremir Machado da Silva.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005. 120 p. Tradução: Eliane Lisboa.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília: Cortez, 2000. 118 p. Tradução :Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya

MORIN, Edgar. Para um pensamento do Sul. In: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **Para um pensamento do sul**: diálogos com edgar morin. Rio D Janeiro: Sesc, 2011. p. 9-21. Edgard de Assis Carvalho. Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/ANAIS-para-um-Pensamento-do-Sul-Marco2011.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra Pátria**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MOTA, Hugo Gabriel Silva. O professor de Geografia e a seleção de livros didáticos para o ensino fundamental. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S.L.], v. 24, p. 1-2, 9 jul. 2020. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/2236499441884>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41884/html>. Acesso em: 27 mar. 2023.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Lisboa, v. 3, n. 2, p. 13-22, mar. 2015. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de. **Geografia e ensino no Brasil e em Cuba**: um estudo histórico-geográfico comparado. 2007. 267 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-17122007-113404/publico/TESE_CESAR_ALVAREZ_CAMPOS_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

OZÓRIO, Augusto Monteiro. **O Ensino de Geografia e sua Especificidade na Base Nacional Comum Curricular Brasileira**: Uma Cartografia das Ausências. 2018. 127 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20934>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PASSOS, Rita Margareth Costa. **Currículo e Complexidade**: Marcas Multirreferenciais. 2017. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1651>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PATY, Michel. Os discursos sobre as raças e a ciência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 33, n. 12, p. 157-170, 01 ago. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9417/10985>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 10. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986. 212 p. Tradução : Maria Luísa Lima

PINTO, Kinsey; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Geografia: ensino e neurociências In: **ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL**, 2., 2014, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <https://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br/files/2014/11/KINSEY-SANTOS-PINTO-e-ANTONIO-CARLOS-CASTROGIOVANNI.pdf> . Acesso em: 20 de abr. 2020.

RODRIGUES, José Cláudio Ramos. **A educação ambiental do ensino médio**: uma proposta teórico-metodológica no contexto da diversidade como princípio formativo na atualização da proposta curricular de Santa Catarina. 2017. 519 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187445?show=full>. Acesso em: 17 abr. 2020.

SAINT-HILAIRE, Augusto de. **Viagem ao Rio Grande do Sul**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. Tradução: Leonam de Azevedo Pena. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/250/1/167%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

SANTANA, Rebeqa Cristiny Barbosa de; PAIVA JÚNIOR, Fernando Gomes de. Triangulação metodológica na pesquisa qualitativa: um estudo em periódicos brasileiros voltados ao turismo. **Revista Brasileira de Administração Científica**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 67-81, 18 maio 2022. Companhia Brasileira de Produção Científica. <http://dx.doi.org/10.6008/cbpc2179-684x.2022.001.0006>. Disponível em: <http://www.sustenere.co/index.php/rbadm/article/view/6798/3609>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e tempo. Razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Usp, 2006.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro).

SILVA, Jeferson Rodrigo da. De Anônimo a Best-Seller:: digressões sobre o sucesso do projeto araribá - história no pnd de 2008. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, p. 102-127, 2012. Contínua. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3381/338130379007/html/#:~:text=A%20cole%C3%A7%C3%A3o%20Projeto%20Ararib%C3%A1%20foi,inicialmente%2C%20no%20ano%20de%202003..> Acesso em: 06 mar. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TEIXEIRA, Christiano C.; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Orientação e lateralidade: uma proposta à luz da epistemologia genética. In: **ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL**, 2., 2014, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <https://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br/files/2014/11/CHRISTIANO-CORREA-TEIXEIRA-e-ANTONIO-CARLOS-CASTROGIOVANNI.pdf>

TEIXEIRA, Christiano Corrêa. **A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**: possíveis contribuições. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/143009>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TEIXEIRA, Christiano Corrêa; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. PAISAGEM, LUGAR E TERRITÓRIO E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CAMPO: a geografia sob o olhar dos professores do campo. : A GEOGRAFIA SOB O OLHAR DOS PROFESSORES DO CAMPO. **Para Onde!?**, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 30-38, 19 nov. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-0003.97196>.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974. 119 p.

VALLE, Lílian do. Castoriadis: uma filosofia para a educação. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 29, n. 103, p. 493-513, ago. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302008000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sV5DqYwVd9RpHy5C7tTcHWz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2021.

VIEIRA, Lucimar de Fátima dos Santos. **Valorização da beleza cênica da paisagem do bioma pampa do Rio Grande do Sul**: proposição conceitual e metodológica. 2014. 251 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Proposição Conceitual e Metodológica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/106341>. Acesso em: 13 dez. 2022.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogias decoloniales**: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013. 553 p. (Pensamiento decolonial). Disponível em: <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

WILLIAMS, R. Base e superestrutura na teoria cultural marxista . **Revista USP**, [S. l.], n. 66, p. 209-224, 2005. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i66p209-224. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13448>. Acesso em: 12 dez. 2022.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro**: da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

ANEXO

Em virtude do número elevado de páginas, os livros didáticos podem ser acessados no link a seguir:

[https://drive.google.com/drive/folders/1B6MZUme7qWWst_hnuWUKKUtTFyF-rda?usp=share link](https://drive.google.com/drive/folders/1B6MZUme7qWWst_hnuWUKKUtTFyF-rda?usp=share_link)