



PARECER SOBRE O DOCUMENTO DE GEOGRAFIA

I- SOBRE A ESTRUTURA DO DOCUMENTO

A estrutura do documento (texto da área de Ciências Humanas, texto da área nas etapas ensino fundamental, anos iniciais, anos finais e ensino médio, texto do componente Geografia, objetivos de aprendizagem por ano de escolarização) favorece a compreensão da proposta.

Síntese

O documento BNCC reúne os direitos e objetivos de aprendizagens relacionados a quatro áreas do conhecimento: ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática.

Faz referência a uma base comum, não sendo esta a totalidade dos conhecimentos fundamentais para atender os 12 direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, princípios fundantes da proposta.

Apresenta, como complementação, a parte diversificada. Esta é um acréscimo a ser construído em diálogo com a base comum e com a realidade da escola, e diz respeito à cultura local e às escolhas do sistema educacional.

Está organizada em quatro áreas com o objetivo de superar a fragmentação do conhecimento. Nesse sentido, propõe a contextualização dos conhecimentos, respeitando as especificidades dos componentes curriculares que integram as diferentes áreas. Os direitos de aprendizagem são os pressupostos para as articulações em áreas.

Os componentes curriculares estão organizados em eixos que se articulam na área a partir de temas integradores. A aprendizagem se dá por objetivos formulados para as áreas e para os componentes.

Avaliação

Uma análise da estrutura do documento em relação ao texto da de Ciências Humanas e textos de área permite concluir o que segue.

A Base da proposta se expressa através de componentes curriculares em articulação progressiva e construção de saberes escolares em articulação com o contexto vivido. Informa por sua vez, um conjunto de saberes centrais aos diferentes níveis ou etapas de ensino-aprendizagem. Assim, explicita como significativo e “comum”.

Na educação infantil, sugere a valorização de práticas de socialização, vínculos afetivos, conhecimento de si, do outro e do mundo.

Nos nos iniciais do EF, indica a necessidade de acolhimento integral, alfabetização e introdução dos conhecimentos sistematizados. Destaca a centralidade no letramento e na ação alfabetizadora.

Nos anos finais do EF, propõe a introdução de outros componentes curriculares e compromisso com o letramento em diversas áreas através da articulação interdisciplinar consistente.

No Ensino Médio, há a introdução de novos componentes curriculares e, de forma explícita, valoriza-se a interdisciplinaridade.

Em relação a esta estruturação proposta, menciona-se que texto relativo ao EF não explicita a diferença entre a alfabetização e o letramento. Refere-se ao letramento e à alfabetização nos anos iniciais e, somente letramento, nos anos finais. Em se tratando de necessidade de uma ampla divulgação é fundamental que os conceitos reconhecidos em diferentes campos do conhecimento, no caso a educação, devam ser explicitados.

No Ensino Médio, é valorizada a articulação entre e intra áreas do conhecimento. Aqui visualiza-se uma perspectiva de base interdisciplinar, sem contudo desconstruir a disciplinaridade. Esta perspectiva de educação, já bastante difundida e avaliada exige uma discussão ampliada, pois o corpo disciplinar construído desde a formação do professor, dificulta a promoção desta prática e, mais do que isto, promove, negação dessa prática, na medida em que compreende, interdisciplinaridade como restrição a suas práticas disciplinares.

Em relação a Educação especial, presente e fundamental no acolhimento do educando, a proposta considera esta como uma modalidade transversal a cada etapa educativa.

Considera-se que o princípio da inclusão é fundamental, assim como a valorização da diversidade humana. Entretanto, considerando a realidade das escolas brasileiras, o que se questiona é a real acessibilidade arquitetônica em todos os ambiente, permitindo o direito de ir e vir com segurança e autonomia. Avaliando a acessibilidade à comunicação, questiona-se a disponibilização de equipamentos e recursos conforme exposto no documento de forma universal. Em relação à educação especial como área de conhecimento integrada ao currículo

e responsável pela organização de ofertas de serviços e recursos para acessibilidade, o questionamento diz respeito à dificuldade do corpo docente em diagnosticar o tipo de deficiência. Muitas vezes, a identificação desta deficiência ocorre no processo de ensino-aprendizagem e por essa razão elas podem não ser contempladas no Projeto Político Pedagógico da escola. Para além destas considerações, é importante destacar a dificuldade de implantação destas propostas, considerando a formação dos professores para o atendimento de alunos com necessidades especiais.

II - SOBRE O CONTEÚDO DOS TEXTOS (DE ÁREA E COMPONENTE) APRESENTAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E DO COMPONENTE GEOGRAFIA

2.1- Tratamento do componente Geografia no texto que apresenta a área de Ciências Humanas.

A estratégia de construir um texto de apresentação da área de Ciências Humanas, definindo objetivos gerais desta área para a educação básica, é adequada e pertinente?

Síntese

A estratégia de construir um texto relativo a área de Ciências Humanas é importante. A perspectiva colocada para o Ensino Fundamental, que articula vivências e experiências com situações cotidianas, sob diferentes dimensões, expressa uma mudança não só na perspectiva dos conteúdos, como das metodologias de ensino-aprendizagem.

A área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental apresenta como componentes obrigatórios a Geografia e a História. Estes dois componentes mais, Filosofia e Sociologia constituem componentes obrigatórios no Ensino Médio. Estes, no entanto, são conhecimentos fundamentais que, como sugestão na proposta, devem atravessar toda essa etapa, ou seja desde a educação Infantil até o Ensino médio. O Ensino religioso também integra essa área na BNCC.

De forma sintética, os objetivos da área de Ciências Humanas, na Educação básica apontam para solidariedade, para o respeito, para a valorização da diversidade e para a reflexão voltada à superação da exclusão; para a análise dos processos de ordem natural e social sob diferentes linguagens, visando conhecimento de sustentabilidade ambiental, de interculturalidade e da vida; propõe a problematização da função das instituições sociais, questionando suas contradições internas às sociedades e em relação à sociedade e natureza em diferentes espaço-tempo (espacialidades e temporalidades); e, ainda propõe a compreensão dos fundamentos da educação básica explicitados nas políticas educacionais, em especial as de inclusão, considerando o trabalho e a diversidade como princípios formativos (p. 237) .

O texto apresenta como proposta um ensino aprendizagem interdisciplinar, transversalizado e integrador entre esses componentes. Enfatiza a compreensão a partir de diferentes linguagens, valorizando a pesquisa, a criatividade e a crítica e, especialmente, a solidariedade e o protagonismo social (p.238).

Análise

A intencionalidade exposta nos objetivos permite concluir que a perspectiva da área de Ciências Humanas (EF) enfatiza: a difusão e valorização de princípios éticos, como respeito e solidariedade; e valorizam a sustentabilidade ambiental e a interculturalidade. Não se revelam nestes objetivos uma leitura diferenciada, onde a sociedade possa ser pensada, também, na dimensão da produção material de sua existência. Avalia-se que os objetivos da área de ciências humanas não estão claros, não estão adequadamente redigidos para uma compreensão mais ampla, ou seja, para o conjunto dos professores que precisam ter acesso a esses pressupostos, para compreendê-los, para discuti-los.

Por outro lado, não há referência nos objetivos do EF às leis 10.639/03 e 11.645/08 como elementos fundamentais para o convívio e a diversidade na sua forma explícita, apenas aproxima o entendimento.

O texto (p.237) faz referências às relações dinâmicas e heterogêneas entre elementos humanos e não humanos, cabendo essa construção no ensino fundamental pela Geografia e pela História, como componentes obrigatórios na área de Ciências Humanas. Sobre esta terminologia humanos e não humanos, abordar-se-á mais adiante.

Considera-se que o uso do termo Ensino Religioso possa, dependendo da interpretação, promover a valorização de uma religião em relação a outras, dependendo do local onde está posicionada a escola e com isso desconstruindo o caráter laico do ensino público. Admite-se a religião como uma dimensão da cultura que deve ser integrada nessa área na medida em que constitui uma expressão cultural de diferentes grupos sociais, portanto necessária na valorização dos direitos humanos. É essa dimensão que caracteriza a proposta da BNCC. Como trata-se de exigência legal, entende-se esta proposição, embora corra-se o risco de uma desconstrução do ensino laico.

No EM, as ações interdisciplinares e transversais devem intensificar-se e incorporar conhecimentos prévios e expectativas dos educandos. O texto indica a importância de mobilizar estudantes para o protagonismo social, entretanto, os exemplos, muito embora, sejam de protagonismo e de autoria dos estudantes, não explicitam, como, a partir de um protagonismo individual como chegar ao protagonismo social. Para além de leituras, registros e trabalhos de campo em diferentes linguagens, por exemplo, seria necessário o desenvolvimento de práticas que busquem a resolução de problemas identificados.

Os objetivos propostos para o EM apresentam uma linguagem de difícil compreensão e, além disso, não expressam com clareza a proposição.

O componente Geografia é contemplado de forma adequada e pertinente no texto que apresenta a área de Ciências Humanas?

A construção teórica sobre a constituição da Geografia como ciência é ampla e questionável. Dizer que a Geografia se interessa pelas relações dinâmicas entre elementos humanos e não-humanos, materiais e imateriais (p.265) implica em ocultar o conceito de natureza numa construção dita não-humana de difícil compreensão e não usual, inclusive, contemporaneamente, no contexto deste componente curricular. Por exemplo, em sala de

aula, um professor ao se referir à chuva, vai considerar este elemento do clima - e o próprio clima - nas suas aulas, textos e diálogos com os alunos como um elemento não-humano? Isto posto, parece indicar apenas um modismo na construção textual, que dificulta ao professor o efetivo entendimento do que seja a natureza e a sua socialização humana. Como sugestão, penso que seria mais adequado, ao falar de natureza, explicar as suas diferentes concepções, aqui podendo incluir as suas variantes em relação ao conjuntos de sociedades nas quais vivemos. Pensar naturezas, como conceito, é mais significativo, em especial quando se deseja valorizar sociedades diferentes. O termo utilizado não humano, se não for constextualizado, revela uma generalização e abstração que não permite compreender que, hoje muito do que está inserido no dito não humano já é também humano.

Ao trazer, no texto, o espaço geográfico como categoria central da Geografia e explicá-lo como sendo produto da interação entre diferentes grupos de pessoas e o meio, constituindo espacialidades, revela-se uma contradição com o primeiro parágrafo, na medida em que *meio* para um grande número de geógrafos clássicos era entendido como natureza, ou seja, seria o meio um não-humano? Por outro lado, se construímos espacialidades, são espacialidades humanas, portanto, o meio pode ser também humano. Além disso, o que se deixa dizer quando se refere a construção de espacialidades? É fundamental explicar o que é espacialidade para uma melhor compreensão do texto. Há uma substituição no discurso geográfico contemporâneo do conceito de forma, preocupação central da Geografia Clássica, para espacialidade. Resta perguntar o que é entendido como espacialidade é o espaço geográfico manifestado em suas formas, processos e representações?

Por outro lado, indicar a constituição de espacialidades deixa de considerar que o espaço é também tempo ou “acumulação desigual de tempo”, simultaneidade de tempo. O texto pretende inovar nas terminologias e produz um sentido que se torna incompreensível aos professores.

Na continuidade deste texto, ao se referir as possibilidades de conexões da Geografia (p.265), se revela, da mesma forma, o questionamento anterior, fala-se de possibilidade de articulação com as ciências naturais, seriam estas as não –humanas?

Ao tratar das possibilidades de articulação com outras linguagens, observa-se que nas indicações de possibilidades, há falta de referência à linguagem cartográfica, linguagem fundamental à compreensão e à representação do espaço geográfico, inclusive como possibilidade de diálogo com outros componentes da área.

Ao estabelecer as relações da Geografia com os demais componentes curriculares da área das Ciências Humanas, apresenta-se no texto uma série de exemplos com os quais concordamos. Entretanto, não se pode esquecer, como foi dito no parágrafo inicial do texto referente à Geografia, que este componente, como ciência humana, interage com as ciências naturais, portanto, há um diálogo fecundo relativo à diferentes temas, dentre os quais destacamos a questão ambiental. Lembra-se que a questão ambiental não é exclusivamente vinculada à sustentabilidade, que aliás aparece nos objetivos das ciências humanas, sem conceituação. É importante lembrar que há significativo debate sobre o sentido dado a esse termo em diferentes concepções de mundo. Este debate não aparece no texto da BNCC e, se a

proposta aqui é desenvolver a cidadania, há a necessidade de explicitar esta divergência conceitual.

Ao se referir à Geografia como uma possibilidade de localizar-se e orientar-se em seu lugar e no mundo é dito que isto implica em saber ler e compreender o meio na qual se insere, em várias escalas. Observa-se aqui um deslocamento do conceito central da Geografia (espaço geográfico) para meio. Nesse sentido, considera-se fundamental uma preocupação e uma elaboração mais consistente dos conceitos geográficos.

Ao finalizar o texto (p. 266), no parágrafo em que se deseja expressar a importância da Geografia no componente curricular, considera-se relevante uma reflexão e uma revisão do texto em sua estrutura, pois a linguagem utilizada é de difícil compreensão e, considerando o público leitor do texto, precisa ser mais claro.

Na continuidade do texto, são apresentadas as dimensões formativas dos saberes geográficos. A pergunta aqui é: estas quatro dimensões não se referem, na estrutura proposta na BNCC aos eixos constituintes dos componentes? Se for, é fundamental a padronização da linguagem para que se tenha uma melhor compreensão da proposta.

A definição dos objetivos da área de Ciências Humanas para a educação básica contempla, de forma adequada e pertinente, o componente Geografia ?

Os quatro objetivos que explicitam a intencionalidade do ensino-aprendizagem das Ciências Humanas no Ensino Fundamental, como se apresentam formulados de forma ampla, atendem o componente Geografia. Entretanto, cabe ressaltar que o objetivo 2 na ordem de apresentação, que propõe analisar processos de ordem natural e social sob diferentes linguagens, visando conhecimento de sustentabilidade ambiental, de interculturalidade e da vida revela parte do conhecimento produzido pela Geografia contemporânea: a dimensão ambiental e a cultural. Considera-se que os objetivos da área, dado a diversidade de perspectivas analíticas contemporâneas, se não restringem outros componentes, restringem a Geografia. Obscurece a dimensão fundante do fazer geográfico, que se expressa nas formas da superfície da Terra, construídas pelas diferentes sociedades ao longo do tempo e que mais contemporaneamente, sob outra perspectiva, são analisadas como a materialização de processos sociais contraditórios e conflitivos. Certamente, esta não é a Geografia na sua totalidade, mas é apenas uma possibilidade de análise. No entendimento desta avaliadora, a dimensão cultural está prevalecendo, no texto básico, sob outras possibilidades analíticas. Por outro lado, considerando o ensino de Geografia escolar, este está ainda centrado na tradição geográfica. A mudança, ainda que necessária para promover a valorização do diferente, não deveria estar desarticulada das heranças, sejam elas materiais ou culturais. Daí a necessidade de rever o texto e compatibilizá-lo com os objetivos das etapas, pois nestes há uma ampliação da análise geográfica não contemplada no texto base.

2.2- Apresentação do componente Geografia

A estratégia de construir um texto de apresentação do componente Geografia, definindo objetivos gerais deste componente para a educação básica, é adequada e pertinente?

Em relação aos objetivos propostos evidenciamos um conjunto de objetivos expostos por etapa do ensino fundamental e médio. Tratam-se de objetivos específicos, os objetivos gerais estão implicitamente indicados no texto no que foi denominado de dimensões formativas.

Atribui-se como objetivo do componente Geografia no EF a alfabetização e o letramento geográfico, além da percepção de espacialidades vividas e da alteridade, como elemento formador de processos espaciais, consubstanciando-se em construções conceituais. (p.266). Esta apresentação dos objetivos é simplificada, na medida em que não se observou no texto, conforme já nos referimos, as dimensões fundantes do ensino de Geografia. Portanto, há dificuldade de compreender o que seja alfabetização geográfica e letramento. Qual a diferença entre um e outro? Até que etapa da escolarização ocorre alfabetização e da mesma forma o letramento? Em relação à percepção das espacialidades vividas e da alteridade como formador de processo sociais consubstanciando-se em conceitos, pergunta-se que conceitos? Não há referências sobre os conceitos fundamentais da Geografia, com excessão do espaço geografico, citado, mas não conceituado.

No ensino médio, o objetivo é amplo, refere-se à pesquisa geográfica como instrumento para a construção de um sujeito ativo no espaço geográfico, fortalecendo a continuidade dos estudos, a preparação para o trabalho e a formação do protagonismo na vida (p. 266.). Tem-se a construção de um objetivo que não necessariamente tem vínculo somente com a Geografia, mas sim com o processo de educação em todos os componentes. Nesse sentido o objetivo do EM não revela onde se deseja chegar, ou qual é a possibilidade do ensino-aprendizagem da Geografia para o adolescente ou o jovem.

Complementando a análise conceitual, faz-se as seguintes considerações sobre os recortes espaciais de referência à geografia trazidos na proposta.

O sujeito e o mundo

Não é conceituado lugar, conceito importante, inclusive, porque nesta proposta se valoriza o espaço de vivências. Ao não se conceituar, trata-se de lugar sob duas possibilidades de compreensão: o lugar como identidade do sujeito e, em outros momentos, o lugar como espaço de coexistência sob dinâmicas e ou processos externos que o influencia. Além disso, há no texto o uso do termo lugar como sinônimo de local.

O lugar e o mundo

Novamente o conceito de lugar não é explicitado e na continuidade sugere o entendimento de lugar como local. Ao se referir às dinâmicas necessárias ao entendimento dos lugares, expressa dinâmicas gerais da natureza e processos sociais, econômicos, técnicos, políticos, históricos pelo mundo. Posto desta forma, o lugar é produto de processos, portanto materialidade. Hoje, contudo, compreende-se a materialidade espacial como um elemento dinâmico fundamental na compreensão do espaço geográfico. Observa-se, também, que nesta construção, o mundo se revela na expressão *pelo mundo*. Esta forma de expressar a relação do lugar com o mundo indica apenas compreender o mundo como um conjunto de lugares com menor ou maior grau de conexão (distribuição de locais), deixando de esclarecer que, quando

se trata de pensar o lugar e o mundo na análise geográfica, é preciso explicitar que o lugar faz parte do mundo, porque nele está contido e é partir da compreensão da dinâmica mundial que ele se explica. Aqui sente-se uma falta da referência da análise escalar em Geografia.

As linguagens e o mundo

O texto deste eixo faz referência de um lado aos conceitos geográficos e, de outro, às muitas linguagens, além de oferecer a possibilidade de ler e escrever geografias. Em relação aos conceitos, estes não são explicitados, não é expressa a sua articulação com o espaço geográfico. Por outro lado, informar que estes conceitos permitem explicar fatos, fenômenos e processos geográficos é uma redução conceitual que confunde mais do que auxilia uma orientação ao ensino de Geografia. Na educação básica, o importante é a construção destes conceitos com os alunos a partir de um conjunto de atividades que os levem a esta aprendizagem. Isto é o contrário do exposto no documento, quando informa que para explicar fatos geográficos requer-se a compreensão desses conceitos como historicamente construídos e não como fatos em si mesmos. O ensino desta forma implicaria mais uma reflexão sobre a construção dos conceitos geográficos (no campo epistemológico) do que um significativo conhecimento por parte dos estudantes do espaço geográfico a partir de seus conceitos.

Em relação às múltiplas linguagens, observa-se, mais uma vez, a falta de ênfase na linguagem cartográfica, linguagem esta fundamental para a compreensão do espaço geográfico e sua configuração. Linguagem esta assumida por outros componentes da área das ciências humanas, a exemplo da sociologia e da antropologia como fundamentais na compreensão dos problemas espaciais.

As responsabilidades e o mundo

A análise proposta neste item revela uma preocupação com as tensões, conflitos no mundo em articulação com o protagonismo dos estudantes. Ao tratar deste tema, aborda-se a necessidade de reconhecimento da legitimidade e do direito aos diversos modos de vida. Sem negar essa possibilidade de trabalhar com o conceito de modo de vida, considera-se que, neste momento, seria a oportunidade de o professor de Geografia ser orientado para trabalhar tensões, conflitos, por exemplo, em diferentes espaços geográficos, desde aqueles em micro escala aos de macro escala, percorrendo os conceitos de região, países (estados-nações) no contexto mundial, que se vinculam a outras dimensões da vida, como a econômica e a política, para além da cultural.

O texto que apresenta o componente Geografia é claro quanto aos princípios que orientaram a organização dos objetivos de aprendizagem apresentados no documento preliminar?

O texto referente ao componente Geografia, seus pressupostos e objetivos demonstra uma preocupação com um ensino centrado na diversidade étnica e na análise em grande parte, sob a perspectiva culturalista. Trata do sujeito no lugar, no mundo a partir da alteridade, faz referências as linguagens para compreender o mundo. Enfatiza representações e deixa obscurecida a dimensão material da vida, os conflitos, os riscos, as incertezas. Em grande

parte, estes são princípios presentes na BNCC. Entretanto, ao analisar os objetivos do EF e EM, visualizam-se outras dimensões analíticas do corpo teórico conceitual atual da Geografia não dimensionadas no texto do componente Geografia.

Esses princípios são coerentes com as orientações que têm emanado da pesquisa acadêmica?

Os princípios mais enfatizados no componente Geografia dizem respeito a uma perspectiva analítica que valoriza a dimensão do vivido, a cultura, o modo de vida, os grupos. A geografia que expressa a produção do espaço a partir da organização social, do poder hegemônico e do capital que o funda não é explicitada. Da mesma forma, tangencia a questão ambiental, embora esta seja um objetivo da área. No componente da Geografia, em que esta dimensão poderia ser mais aprofundada, está pouco visível. Além disso, no texto, quando se refere à questão ambiental, utiliza-se, ora o termo ambiental, ora o termo socioambiental, discussão que exige aprofundamento teórico, pois não correspondem a sinônimos. São conceitos que revelam diferentes perspectivas de entendimento dessa questão. Destaca-se, também, a pouca ênfase nos estudos da natureza, definidos em parte do texto como não humanos, sem contudo, esclarecer o seu significado. Os estudos da natureza estão mais explicitados no EM, no fundamental, praticamente não estão contemplados.

Nesse sentido, visualiza-se um problema fundante na proposta. Esta traz a dimensão clássica dos estudos de articulação natureza e sociedade, mas não o aprofunda. Nos objetivos do EF e EM, indicados por ano, estas dimensões aparecem. O “esquecimento relativo” ao tratamento da natureza é revelador da proposta que fundamenta a perspectiva adotada. Entretanto, fica o questionamento: se no Ensino Fundamental e médio é o componente Geografia que deveria enfatizar a dimensão ambiental, como suprimir o conhecimento da dinâmica da natureza e da dinâmica social?

Esses princípios são coerentes com as orientações que têm emanado dos documentos oficiais do MEC ?

Os princípios expressos no componente Geografia são em parte coerentes. Se atentarmos para os objetivos gerais da área das Ciências Humanas, tem-se a visibilidade deste vínculo, com excessão ao que já nos referimos anteriormente, sobretudo na compreensão dos problemas ambientais, suas origens e suas consequências para humanidade – aqui entendida como diferentes grupos humanos. Na atualidade, em especial na América Latina, emerge um entendimento da questão ambiental que a compreende como um produto do processo histórico de ocupação e de apropriação do continente, da exploração dos recursos e da submissão política e econômica dos povos - populações originárias. Este viés, que poderia estar presente, fundamentando o texto básico do componente da geografia, só aparece na forma de objetivos nos anos finais do EF e no Ensino Médio. Este descompasso entre o referencial teórico e os objetivos da área e mesmo dos objetivos específicos do componente Geografia deveriam ser revisados.

O texto que apresenta o componente Geografia contempla, de forma satisfatória, as transições ocorridas ao longo da educação básica: da educação infantil para o ensino fundamental, dos anos iniciais para os anos finais, dos anos finais ao ensino médio?

Em linhas gerais contempla, entretanto, não fica explícito o processo de transição em termos de complexidade no apreender. Percebe-se que a proposta do componente Geografia expressa nos objetivos a cada ano demonstra uma complexificação, mas não se observa a articulação entre os anos e as dimensões formativas.

Os objetivos gerais previstos para o componente Geografia ao longo da educação básica são pertinentes? Estão em conformidade com os princípios anunciados no texto introdutório?

Os objetivos gerais, conforme já indicamos, não estão colocados objetivamente no texto. Revelam-se em consonância, mas poderiam ser melhor explicitados. Na página 266, lê-se no texto que estão em consonância com os direitos da aprendizagem e as dimensões formativas, mas fica uma lacuna. Poderiam ser melhor explicitados, no sentido de demonstrar o lugar da Geografia e suas peculiaridades na Educação básica.

- Os objetivos gerais previstos para o componente Geografia se articulam aos objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa da educação básica?

Embora os objetivos gerais da área sejam amplos, a análise dos objetivos por etapa e por ano do EF e EM, permite verificar uma ampliação da complexidade e uma introdução de temas mais abrangentes que ultrapassam a vivência e a percepção para a efetiva construção de um conhecimento mais sólido sobre o mundo e suas determinações.

III - SOBRE OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PROPOSTOS PARA AS DIFERENTES ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aspectos importantes a serem abordados:

3.1- Organização/descrição dos objetivos de aprendizagem em eixos – procedimentos de pesquisa, representações do tempo, categorias, noções e conceitos, dimensão político-cidadã (adequação, pertinência e coerência desses eixos).

Observa-se:

Que os objetivos expressam intenções, procedimentos sem, necessariamente, expressarem a lógica do conhecimento que se deseja construir. Observa-se uma descontinuidade de conteúdos, em especial, nas series iniciais.

Que alguns objetivos expressam o procedimento como o fundamental, por exemplo, pesquisar. Entende-se que o relevante é o conteúdo ou a interpretação fruto da pesquisa, o que se deseja construir com a aluno através da pesquisa. Se objetivo é o treinamento à pesquisa, como por exemplo a Iniciação Científica, o objetivo precisa ser revisto de modo a deixar claro a intenção.

Conceitos como socioambiental, sociocultural, fixos e fluxos são conceitos contemporâneos cujo significado não é expresso no texto base, dificultando ao professor o entendimento mais preciso, ou mesmo a controvérsia, o debate presente no mundo acadêmico.

Os conteúdos relativos à natureza estão presentes, em especial, na perspectiva da exploração dos recursos ou das questões ambientais. A questão levantada é: a natureza assim colocada não contempla a compreensão efetiva da dinâmica ambiental para poder decifrar suas transformações mediante a exploração e a degradação, por exemplo.

Da mesma forma não ficam explícitos, embora no texto seja abordada a alfabetização geográfica, objetivos que, de forma coerente e em graus de complexidade crescente, promovam a construção da Geografia utilizando sua linguagem fundamental, a cartografia.

3.2 - Abrangência e equilíbrio entre os eixos .

Optou-se neste item por traçar comentários considerando os objetivos a cada ano do EF e EM.

Em relação ao Ensino Fundamental:

1º ano

Considera-se adequado os objetivos nos três eixos propostos.

2º ano.

Verifica-se que neste ano a proposta é iniciar a utilização de material cartográfico, entretanto tem-se como objetivo a elaboração de mapas sem contudo expressar etapas da alfabetização cartográfica.

Questiona-se (em Linguagens e o Mundo) o significado do expresso no objetivo: “construir e aplicar noções de espacialidades...” Que noções são essas, o que se deseja com este objetivo?

3º ano

Neste ano escolar é introduzido o conceito de território no eixo Sujeito e o mundo. Já observamos que no texto básico existem lacunas conceituais relativas aos conceitos. Aqui tem-se a expressão território, de que território se está falando? Qual é a possibilidade de compreender o sentido de território nesta etapa, sem que se tenha promovido sua experiência e os critérios para sua definição.

No eixo lugar e o mundo é introduzido o conceito de paisagem sem dimensionar qual o objetivo desta aprendizagem e como se processaria para que o estudante compreendesse paisagem como conceito.

Também neste eixo, há referência ao território, trazido à discussão em objetivo que antecede o de paisagem. Paisagem corresponderia ao quê? Percebe-se, por dedução, que o

território aqui referido é no âmbito cultural. Está presente, também, o conceito de lugar na sua vertente associada ao local. Diante desta configuração é necessário rever esta lógica.

A introdução do conceito de sustentabilidade socioambiental, além de complexo para o ano indicado, 3 ano, não é abordado no texto referência, dificultando a compreensão ou o sentido atribuído a ele neste objetivo.

4º ano

Ao se referir aos estudos dos processos naturais - clima, relevo, vegetação e hidrografia - coloca-os no eixo O lugar e o mundo. Trata-se de um objetivo genérico que não revela a dimensão desejada, que se supõe, uma vez que não está clara, compreender os elementos e a dinâmica da natureza do local onde vive.

No objetivo referente à circulação de ideias fala-se de cotidiano da sociedade. O que isto significa? Caberia seguir a lógica da proposta para o EF, ou seja, partir da realidade próxima, do cotidiano das pessoas que vivem em diferentes locais.

No eixo responsabilidade e o mundo considera-se que os objetivos estão além das possibilidades efetivas de compreensão pelos estudantes desta etapa. Aqui, resgata-se a ideia de território e conflitos e os objetivos referentes à responsabilidade e o mundo não apresentam articulação com os segmentos anteriores: o sujeito e o mundo, o lugar e o mundo.

5º ano

No eixo o sujeito e o mundo, há coerência entre os objetivos. A análise centra-se na concepção de região, embora esse conceito não apareça no corpo do texto básico.

No eixo lugar e o mundo abandona-se o conceito de região e trata-se de paisagem e lugar, sem contudo observar conexão entre os objetivos.

No eixo linguagens e o mundo, os objetivos são genérico e não apresentam dimensão espacial de investigação, tornando a compreensão do que se deseja dificultada. Tratam-se de referências às regiões, conforme exposto no eixo sujeito e o mundo deste ano de ensino?

Em relação às responsabilidades, o primeiro objetivo do 5º ano é menos complexo dos que foram propostos para o 4º ano.

6º ano

Os objetivos do 6º ano apresentam uma maior clareza e coerência entre si, expressam a intenção de analisar o território brasileiro e dimensionam os objetivos, na sua maioria, nesta perspectiva. Cabe fazer referência que, neste caso, fala-se de outra concepção de território, distinto daquele referido nos anos iniciais. Assim, há a necessidade de conceituação e explicitação do que está se desejando com esses objetivos, inclusive para facilitar a compreensão do recorte espacial adotado e da dimensão escalar em análise.

7º ano

Expressa coerência entre os objetivos e explicita de forma mais compreensível a articulação entre escala local, regional e nacional. Proiriza o entendimento da escala nacional, o território brasileiro e sua divisão regional. Neste ano, o número de objetivos comparativamente aos anos anteriores se amplia, isto demonstra um acréscimo nos conteúdos estudados considerando as séries anteriores.

8º ano

O 8º ano privilegia como recorte, em especial no eixo lugar e o Mundo, o continente Americano e África. Em relação aos demais continentes, a ênfase diz respeito às migrações. Apresenta conteúdos vinculados à situação mundial atual, embora outras questões relevantes não sejam explicitadas. Nesse sentido, os objetivos poderiam ser formulados considerando uma maior diversidade temática, permitindo ao professor uma escolha a partir da sua proposição educacional.

9 ano

Enfatiza-se neste ano o conhecimento do mundo sob diferentes aspectos. Chama-se atenção para a construção do objetivo cuja perspectiva é pesquisar. Nesse sentido, considera-se relevante que a pesquisa tenha uma finalidade, ou seja indique o que é desejado com essa prática, ou seja, deseja pesquisar para: identificar, reconhecer, avaliar ou mesmo para aprender a fazer pesquisa.

Ensino Médio

1º ano

Apresenta objetivos que buscam a compreensão de temas e processos sem especificação de escala. Em um dos objetivos refere-se a fixos e fluxos, terminologia de M. Santos, sem contudo ter expressado no texto de base seu significado. Aqui pode-se verificar o ecletismo da proposta, com uma utilização de termos desvinculados de seus conteúdos. Para Milton Santos fixos e fluxos fazem parte de uma outra forma de compreender o espaço geográfico. Para um professor não familiarizado com a teoria Miltoniana, objetivos desta natureza, não são compreendidos em sua profundidade.

2º ano

Privilegia a compreensão do território, seus recursos e formas de exploração, o trabalho e a renda.

O objetivo que se expressa como “pesquisar na relação natureza e sociedade” é de difícil compreensão, deveria ser reformulado para tornar-se mais claro. No eixo responsabilidade social, tem-se, como já foi registrado, um objetivo que inicia como pesquisar. Considera-se que este objetivo está deslocado, ou, precisa ser modificado para sua melhor compreensão em relação à proposição deste eixo, ou seja, o que se deseja enquanto responsabilidade social a partir dessa pesquisa?

3º ano

Neste ano, os objetivos expressam uma maior coerência em todos os eixos, permitindo compreender mais facilmente o que se deseja com o conteúdo de Geografia que fundamenta a compreensão do local e do mundo.

3.3 Adequação dos objetivos à etapa de escolarização para a qual são propostos.

Percebe-se uma adequação dos objetivos às etapas, na medida em que, em cada etapa, buscou-se construir o conhecimento a partir de um recorte, como por exemplo, lugar, paisagem, região, território, mundo... Entretanto, ao se observar com mais detalhe, tem-se objetivos praticamente iguais em etapas diferentes, ou objetivos mais complexos, em etapas anteriores, conforme já foi referido.

3.4 -Progressão dos objetivos ao longo das etapas e entre etapas de escolarização .

Há progressão dos objetivos ao longo das etapas. Em alguns casos, pode haver repetição de um objetivo de uma etapa para outra, sem ser indicada sua complexificação. O que não se observa é uma valorização do processo de construção de mapas, ou seja, da alfabetização cartográfica e sua progressão na aprendizagem do EF e EM.

A conexão entre as etapas não fica claro, a não ser se tomarmos como referência a ampliação espacial da análise, ou seja, a diferenciação dos recortes que estão sendo abordados prioritariamente.

3.5 - Redação dos objetivos (clareza e também adequação ao gênero).

Considera-se que os objetivos não apresentam clareza adequada, em especial se destinados à leitura de professores do EF e EM. Por vezes, os objetivos iniciam considerando um processo de aprendizagem, como a pesquisa, sem revelar o que se deseja com os dados pesquisados. De maneira geral, com algumas exceções já demonstradas nas séries finais do EF e em parte no EM, os objetivos não permitem compreender a estruturação lógica do que se deseja ensinar em Geografia, ficando a ideia de que os conteúdos são aleatórios e os procedimentos são mais relevantes. Nesse sentido, considera-se que os objetivos não são totalmente claros e formulados de acordo com o fio condutor do conteúdo em cada ano.

Outros aspectos considerados relevantes

A proposta da BNCC é sobretudo interdisciplinar, entretanto, os componentes apresentam suas especificidades e seus objetivos de forma diferenciada. Considerando a dificuldade do exercício interdisciplinar pelos professores do EF e EM, em consequência de sua formação e práticas disciplinares, seria interessante que o documento apresentasse, também, objetivos que indicassem, pelas relações estabelecidas, o seu vínculo com a interdisciplinaridade. Esta etapa do documento facilitaria a compreensão da interdisciplinaridade desejada e permitiria aos professores avaliar exemplos que lhes permitissem essa construção.

O item referente ao componente Geografia não apresenta de maneira substancial o entendimento de Geografia e sua importância para o Ensino Fundamental e Médio. Da mesma forma, não explicita o conjunto de conceitos comumente abordados, como lugar, paisagem,

região, território. Estes conceitos têm interpretações variadas e, no texto do componente Geografia, essas diferentes abordagens não são observadas.

Há uma situação de dificuldade de entendimento também em relação ao conceito de natureza, em que, em dado momento se faz referência ao não-humano. É relevante uma uniformização da linguagem, o texto revela uma produção múltipla (vários autores) e ao mesmo tempo deixa explícita a contradição nas proposições do fazer geográfico. O ecletismo que caracteriza o texto, dificulta o entendimento da proposta. Um esforço de diálogo entre as diferentes dimensões do fazer geográfico e seus respectivos temas, conceitos, procedimentos e metodologia, tornaria a texto do componente mais consistente.

Porto Alegre 13 de janeiro de 2016.



Profa. Dra. Dirce Maria Antunes Suertegaray

UFRGS