



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CAMPUS I**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL**

**FÁBIA VITÓRIA NASCIMENTO SILVA**

**O LUGAR DA TEMÁTICA AMBIENTAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA DO**  
**ENSINO MÉDIO: DOS PCNs À BNCC**

**CAMPINA GRANDE**

**2023**

FÁBIA VITÓRIA NASCIMENTO SILVA

**O LUGAR DA TEMÁTICA AMBIENTAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA DO  
ENSINO MÉDIO: DOS PCNs À BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como requisito parcial à obtenção de título de mestre em Formação de Professores.

**Área de concentração:** Ciências, Tecnologias e Formação Docente

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josandra Araújo Barreto de Melo

CAMPINA GRANDE – PB

2023

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N2441 Silva, Fábيا Vitória Nascimento.

O lugar da temática ambiental nas aulas de geografia do ensino médio [manuscrito] : dos PCNs à BNCC / Fábيا Vitória Nascimento Silva. - 2023.

151 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo, Departamento de Geografia - CEDUC. "

1. Ensino de geografia. 2. Neoliberalismo. 3. Meio ambiente. 4. Currículo. I. Título

21. ed. CDD 372.89

FÁBIA VITÓRIA NASCIMENTO SILVA

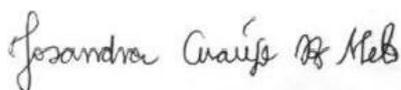
**O LUGAR DA TEMÁTICA AMBIENTAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA DO  
ENSINO MÉDIO: DOS PCNs À BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como requisito parcial à obtenção de título de mestre em Formação de Professores.

**Área de concentração:** Ciências, Tecnologias e Formação Docente

**Aprovada em: 25/08/2023.**

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Documento assinado digitalmente



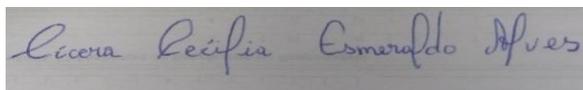
PATRICIA CRISTINA DE ARAGAO

Data: 13/09/2023 12:24:09-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Cristina Aragão (Examinadora interna)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves (Examinadora externa)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.

Hannah Arendt

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus da providência que tudo sabe e tudo vê, e em sua misericórdia me permitiu alcançar com êxito este objetivo, que a tanto tempo estava em nossos corações. E à Virgem Maria, por sua intercessão em cada momento deste percurso.

À minha família. Minha mãe, Dorinha, que é exemplo de perseverança e resiliência, me ensinando a nunca desistir do que vale a pena conquistar. Ao meu pai Bernardino (*in memoriam*), que me ensinou a valorizar o conhecimento, a arte e a fé. Por tão pouco, não me viu alcançar a linha de chegada. Minhas irmãs Flávia e Cleonice, pela força e apoio, através das conversas e brincadeiras, ajudando a me descontraír nesse percurso, muitas vezes, árduo.

Ao meu esposo Bruno Rafael, que acreditou que eu conseguiria, antes mesmo de mim. Sem sua presença e dedicação, não teria conseguido. A ele devo grande parte deste trabalho. Foram muitas consultorias sobre decisões acerca da dissertação e do produto final, seus conhecimentos sobre tecnologia educacional foram primordiais. Ele abdicou de muitos dos seus projetos, para que eu pudesse alcançar o meu.

Às minhas filhas Angelina, Nicole e Ana Liz, por quem eu fui até o fim. Dedico este trabalho a vocês, como ensinamento. Lutem pelos seus sonhos e sejam suporte umas das outras. Obrigada por, mesmo sendo tão pequenas, terem compreendido cada ausência minha. Vocês sempre sabiam aonde me procurar quando não me encontravam pela casa. E sempre se admiravam do fato de a mamãe ser professora e estudante, ao mesmo tempo.

Ao professor Dr. Luis Eugênio Pereira Carvalho. Decidir participar da seleção deste mestrado partiu do seu apoio, a nossa parceria através do PIBID/UFCG foi crucial no meu desejo por voltar a estudar e me aperfeiçoar através de um mestrado. Não esquecerei da sua disponibilidade em me orientar quanto ao tema e a construção do meu projeto inicial de seleção.

À minha orientadora, professora Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo, sua decisão em acolher quatro orientandos não foi por acaso. Serei eternamente grata por ter sido selecionada como sua orientanda. Sua disponibilidade contínua, sua capacidade criativa em formular os melhores títulos para uma pesquisa ou artigo, a elegância nas palavras e a polidez em todo momento, me ensinaram a construir este trabalho e a me tornar um ser humano melhor. Em muitos momentos difíceis pelos quais passei durante este mestrado, sua compreensão e empatia me deram forças para levantar e continuar.

À Banca Examinadora, Profa. Dra. Patrícia Cristina Aragão e Profa. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves, por aceitarem contribuir com este trabalho, as orientações de vocês foram valiosas e me ajudaram a concluir com solidez esta dissertação.

À Universidade Estadual da Paraíba que, através do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, me concedeu a oportunidade de fazer parte do corpo discente deste Mestrado. Mais uma vez, tive o orgulho de fazer parte dessa instituição confiável e humanizada. Gratidão especial ao coordenador professor Dr. João Bueno, suas aulas incríveis, que me ajudaram a enxergar e decidir por um mundo novo. Aos demais docentes do Mestrado, professores Patrícia, Robéria, Simone, Ana Paula, Josandra, Juscelino, Marcelo e Antônio Faustino gratidão, por vocês terem sido inspiração nessa caminhada do conhecimento.

Aos colegas de curso, foi muito bom ter caminhado com todos vocês, apesar de não termos estado juntos em uma sala física, devido a pandemia do Covid-19, tivemos a oportunidade de trocarmos experiências de vida e conhecimento. Levarei a amizade de muitos no coração, especialmente do nosso animado grupo de trabalho, Fabrícia, Letícia, Francisco e Marília, assim como também de Tessália (amiga de longa data) e Boanerges. Nossa aprendizagem se estendeu para além dos livros.

Aos colegas de trabalho da escola Caic José Joffily, especialmente à gestora Joene Macedo, seu apoio e compreensão foram de suma importância para a construção dessa caminhada.

Ao SINMANSSELAR, na pessoa da presidente Ana Talita, muito obrigada pela oportunidade a mim concedida de fazer parte de sua equipe e pelo apoio nos meus estudos.

Enfim, aos meus amigos, os que permaneceram em minha vida e os que trilharam outros caminhos. As orações de vocês foram fundamentais para a minha entrada, permanência e conclusão deste mestrado.

O sentimento de gratidão não caberia nestas páginas, pois cada um dos que aqui foram citados deixaram um pouco de si neste trabalho. Já não o considero meu, mas nosso!

Sou feliz por concluir esta meta e poder dizer que,  
“Até aqui nos ajudou o Senhor”. I Samuel 7, 12

## RESUMO

O objetivo deste trabalho consistiu em analisar o tratamento atribuído à temática ambiental dentro da proposta curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, segundo a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, de modo que pudéssemos partir da técnica de pesquisa de natureza qualitativa e documental, buscando investigar a forma como o currículo definido pelas instâncias superiores regulamentadoras do ensino, permite que o professor trabalhe a questão ambiental em sala de aula e que resultados expressivos podem ser esperados, diante do que se exige para a educação contemporânea e um ensino de Geografia que possibilite a construção do raciocínio espacial. Focando nas contradições do que é e o que deveria ser trabalhado em sala de aula, dialogamos sobre as propostas para o currículo, as possibilidades e as interferências sofridas pelos meios social, político, econômico, cultural, entre outros, na educação. Em auxílio a este estudo, fez-se necessário abrir um leque de conhecimentos acerca do currículo oferecido para o Ensino Médio, bem como dos seus significados e ideologias. Sendo assim, foi preciso investigar as dificuldades, especialmente no que se refere às mudanças impostas pela BNCC e o Novo Ensino Médio, impactados pela influência neoliberal, que atuam diretamente na formação de professores, no livro didático e no ensino da Geografia dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em virtude disto, foi necessário dedicarmos uma atenção especial à análise da coleção de livros didáticos Moderna Plus, 2020, utilizados pelos professores do Estado da Paraíba e sua proposta curricular sobre as questões ambientais. Em resposta à pesquisa elaborada, desenvolvemos um produto final em forma de Aplicativo, trazendo um guia didático com sequências didáticas sobre temas ambientais e um suporte com textos, vídeos, músicas, que possam auxiliar os docentes no debate em sala de aula sobre temas relativos ao meio ambiente. Diante do exposto, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com futuros leitores, que por ventura se interessem pelo assunto em pauta, de modo que este possa também se tornar um passo inicial para outras construções teóricas que analisem a temática ambiental no currículo de Geografia, no contexto das mudanças promovidas pela BNCC.

**Palavras-Chave:** Ensino de Geografia; Neoliberalismo; Currículo; Meio Ambiente.

## ABSTRACT

The objective of this work was to analyze the treatment attributed to the environmental theme within the curricular proposal of the area of Applied Human and Social Sciences, according to the National Common Curricular Base for High School. So that we could, from the research technique of qualitative and documentary nature, investigate how the curriculum defined by the higher regulatory instances of teaching allows the teacher to work on the environmental issue in the classroom and that expressive results can be expected in the face of what is required for contemporary education and a teaching of Geography that enables the construction of spatial reasoning. Focusing on the contradictions of what is and what should be worked in the classroom, we dialogue about the proposals for the curriculum, the possibilities and the interferences suffered by the social, political, economic, cultural, among others, in education. In aid of this study, it was necessary to open a range of knowledge about the curriculum offered for high school, as well as its meanings and ideologies. Thus, it was necessary to investigate the difficulties, especially with regard to the changes imposed by the BNCC and the New High School, impacted by the neoliberal influence, which act directly in the training of teachers, in the textbook and in the teaching of Geography within the area of Applied Human and Social Sciences. Because of this, it was necessary to devote special attention to the analysis of the collection of textbooks Moderna Plus, 2020, used by teachers in the State of Paraíba and its curricular proposal on environmental issues. In response to the research elaborated, we developed a final product in the form of an Application, bringing a didactic guide with didactic sequences on environmental themes and a support with texts, videos, music, which can assist teachers in the debate in the classroom on topics related to the environment. Given the above, we hope that this research can contribute to future readers, who may be interested in the subject at hand, so that it can also become an initial step for other theoretical constructions that analyze the environmental theme in the Geography curriculum, in the context of the changes promoted by BNCC.

**Key words:** Geography Teaching; Neoliberalism; Curriculum; Environment.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Temas Transversais propostos pelos PCN's.....	60
Figura 2: Expectativas das competências para Geografia segundo os PCN+Ensino Médio....	62
Figura 3: Matriz Curricular de 2023 para a 3ª Série – Novo Ensino Médio.....	86
Figura 4: Matriz Curricular de 2023 para a 3ª Série – E. M. Regular Noturno/ Diurno.....	87
Figura 5: Imagem de capas dos volumes da coleção Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 2020.....	96
Figura 6: Organização da coleção Moderna Plus por volumes.....	96
Figura 7: Mapa conceitual do volume 1: Natureza em transformação.....	98
Figura 8: Mapa conceitual do volume 2: Globalização, emancipação e cidadania.....	99
Figura 9: Mapa conceitual do volume 3: Trabalho, Ciência e Tecnologia.....	100
Figura 10: Mapa conceitual do volume 4: Poder e Política.....	102
Figura 11: Mapa conceitual do volume 5: Sociedade, Política e Cultura.....	103
Figura 12: Mapa conceitual do volume 6: Conflitos e desigualdade.....	104
Figura 13: Foto de capas da coleção Conexões: Estudos de Geografia Geral e do Brasil, Moderna, 2010.....	107
Figura 14: Obra específica: Dimensões: Ciência Humanas e sociais aplicadas em diálogo com a matemática, volume único.....	114
Figura 15: Modelo de criação de uma página dentro do aplicativo.....	127
Figura 16: Modelo de desenvolvimento do App.....	128
Figura 17: Imagem da tela inicial do App.....	128
Figura 18: Imagens da página Gênese.....	129
Figura 19: Imagens da página Diretrizes.....	129
Figura 20: Imagens da página Notícias.....	130
Figura 21: Imagens da página Mãos à obra.....	130
Figura 22: Imagens da página Vídeos.....	131
Figura 23: Imagens da página Músicas.....	131
Figura 24: Imagens da página Imagens.....	132
Figura 25: Imagens da página Contatos.....	132
Figura 26: Imagens do ícone e conteúdos da página Produção.....	133
Figura 27: Imagens da página Trajetória.....	134

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Construção da política brasileira e reflexos na educação do Brasil.....	30
Quadro 2: Fase da ‘Nova República’ e reflexos sobre a educação do Brasil.....	33
Quadro 3: Documentos norteadores da educação I.....	43
Quadro 4: Documentos norteadores da educação II.....	44
Quadro 5: Versões da BNCC.....	48
Quadro 6: Cronologia da BNCC.....	49
Quadro 7: Competências Gerais da Educação Básica.....	51
Quadro 8: Eventos internacionais sobre o Meio Ambiente e respectivas conquistas.....	80
Quadro 9: Documentos norteadores da educação brasileira.....	81
Quadro 10: Divisão de capítulos por disciplina - Volume 1: Natureza em Transformação.....	98
Quadro 11: Divisão de capítulos por disciplina - Volume 2: Globalização, emancipação e cidadania.....	100
Quadro 12: Divisão de capítulos por disciplina - Volume 3: Trabalho, ciência e Tecnologia	101
Quadro 13: Divisão de capítulos por disciplina – Volume 4: Poder e Política.....	102
Quadro 14: Divisão de capítulos por disciplina – Volume 5: Sociedade, Política e Cultura. .	103
Quadro 15: Divisão de capítulos por disciplina – Volume 6: Conflitos e desigualdades.....	105
Quadro 16: Exemplo de abordagem dos temas contemporâneos transversais do volume 1 da coleção – Natureza em Transformação, segundo os autores.....	107
Quadro 17: Sumarização das obras Moderna Plus (2020), Conexões (2010) e Proposta Curricular da Paraíba para o EM (2023) para a disciplina de Geografia no 1ª Série do EM..	108
Quadro 18: Sumarização das obras Moderna Plus (2020), Conexões (2010) e Proposta Curricular da Paraíba para o EM (2023) para a disciplina de Geografia no 2ª Série do EM..	110
Quadro 19: Sumarização das obras Moderna Plus (2020), Conexões (2010) e Proposta Curricular da Paraíba para o EM (2023) para a disciplina de Geografia no 3ª Série do EM..	112
Quadro 20: Sumarização da obra didática Dimensões: Ciência Humanas e sociais aplicadas em diálogo com a matemática, FTD, 2020.....	115
Quadro 21: Conteúdos relativos ao meio ambiente presente na obra didática específica Dimensões: Ciência Humanas e sociais aplicadas em diálogo com a Matemática, FTD, 2020. ....	116
Quadro 22: Sugestão de organização de eixos temáticos em Geografia dos PCN+Ensino Médio.....	121

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AGB</b>	Associação de Geógrafos do Brasil
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BNC– FORMAÇÃO</b>	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
<b>CEENSI</b>	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>DCNEA</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EA</b>	Educação Ambiental
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FFCL/USP</b>	Fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GEDI</b>	Núcleo de Educação Ambiental da Gerência Executiva de Diversidade e Inclusão
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LOGSE</b>	Lei Orgânica Geral de Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>ODS</b>	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCNEM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNLA</b>	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PNLEM</b>	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
<b>PNLD EJA</b>	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
<b>PRONEA</b>	Programa Nacional de Educação Ambiental
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEE-PB</b>	Secretaria de Estado da Educação da Paraíba
<b>UNDIME</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Narrativas e memórias de vida e docência.....	14
1.2 A pesquisa em curso.....	20
2. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	25
2.1 Construção do Produto Educacional – Aplicativo: Meio Ambiente na Geografia.....	28
3. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E O LUGAR DA GEOGRAFIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	29
3.1 O papel da escola na emancipação dos projetos neoliberais e o alijamento da cidadania.....	37
3.2 A BNCC como elemento salvacionista na elaboração de uma novidade antiga.....	42
3.3 Dos PCN's à BNCC: A Geografia como ciência holística, transversal e interdisciplinar.....	59
4. A QUESTÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO DO TERMO MEIO AMBIENTE E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	66
4.1 O conceito de progresso e desenvolvimento segundo a visão neoliberal e o poder emancipatório da educação ambiental.....	68
4.2 As (Im)Possibilidades de se trabalhar Meio Ambiente na sala de aula a partir dos documentos norteadores.....	78
4.2.1 A Geografia e o Novo Ensino Médio diante das conjecturas de uma sociedade do conhecimento.....	85
5. O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E A TEMÁTICA AMBIENTAL SEGUNDO OS VOLUMES DA COLEÇÃO MODERNA PLUS.....	92
5.1 Uma breve compreensão sobre o mercado do livro didático e da editora Moderna no Brasil.....	92
5.2 Análise dos volumes da coleção Moderna Plus, 2020.....	96
5.2.1 Análise da 1ª Série do Ensino Médio.....	98
5.2.1.1 Volume 1: Natureza em transformação.....	98
5.2.1.2 Volume 2: Globalização, emancipação e cidadania.....	99
5.2.2 Análise da 2ª Série do Ensino Médio.....	101
5.2.2.1 Volume 3: Trabalho, ciência e Tecnologia.....	101
5.2.2.2 Volume 4: Poder e Política.....	102
5.2.3 Análise da 3ª Série Ano do Ensino Médio.....	103
5.2.3.1 Volume 5: Sociedade, Política e Cultural.....	103
5.2.3.2 Volume 6: Conflitos e desigualdades.....	105
5.3 A questão ambiental trabalhada na obra Moderna Plus para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	106
5.3.1 Análise dos conteúdos de Geografia e a questão ambiental trabalhada por série.....	107
5.4 Material de apoio ou obra didática específica.....	114
5.4.1 A questão ambiental trabalhada no livro específico 'Dimensões'.....	116
6. DISCUSSÕES GERAIS SOBRE A ANÁLISE DA COLEÇÃO MODERNA PLUS, 2020.....	119
6.1 Análise final da coleção Moderna Plus (2020) e a importância dada às questões ambientais nos capítulos referentes à disciplina de Geografia.....	119
7. PRODUTO EDUCACIONAL: CONSTRUINDO O APP MEIO AMBIENTE NA GEOGRAFIA.....	126
7.1 Percurso Metodológico.....	127

7.2 Construindo um <i>App</i> .....	128
7.3 Estrutura do App Meio Ambiente na Geografia.....	130
7.3.1 Gênese.....	131
7.3.2 Diretrizes.....	131
7.3.3 Notícias.....	132
7.3.4 Mãos à obra.....	132
7.3.5 Vídeos.....	133
7.3.6 Músicas.....	133
7.3.7 Imagens.....	134
7.3.8 Contatos.....	134
7.3.9 Produção.....	135
7.3.10 Trajetória.....	135
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	142

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1 Narrativas e memórias de vida e docência**

Certo dia, questionada sobre a minha escolha pela Geografia, senti-me impulsionada a revirar minhas memórias de vida, quando recordei de uma aula entre a terceira e quarta série do ensino fundamental, ocasião em que a professora havia perguntado sobre o que eu queria ser quando crescesse.

Naquele momento, recordei da disposição das carteiras duplas de madeira maciça e escuras, as grandes janelas, os cartazes pelas paredes, o quadro-negro com as letras bem desenhadas da professora, e tantas coisas mais. Aquele havia sido um dia especial, era a comemoração do Dia das Crianças, a professora tinha feito dois bolos deliciosos, apesar da festa, todos permaneciam sempre sentados. Naquele dia, para quebrar o gelo, ela começou a perguntar sobre os sonhos de cada aluno.

Não pensei que um dia voltaria a reviver aquele momento em que me vi levada a pensar no futuro e minha resposta não poderia ser o meu sonho de sempre: ser uma princesa, ter um castelo, etc. Lembro-me de me esforçar para pensar numa resposta mais próxima do que um adulto gostaria de ouvir, e refletindo sobre o quanto gostava de admirar a sabedoria e criatividade das professoras por quem passei, desde o pré-escolar (Gercina, Betânia, Dona Lia, Dona Ângela e Monteselva), respondi que seria uma professora e uma “viajante”, que conheceria o mundo todo. Naquele momento, a professora achou engraçado e disse não saber exatamente como isso seria possível, mas concordou que, se eu quisesse, conseguiria.

Os anos se passaram e hoje sou uma professora que, através da Geografia, viaja e leva consigo muitas pessoas na aventura de conhecer este mundo tão grande e diverso. Realizei meu sonho e venci muitos obstáculos, porque acreditei em mim, com o apoio incondicional da minha família, apesar de tantas dificuldades.

Hoje, ao ser novamente questionada sobre a minha escolha por este curso de pós-graduação e meu objeto de estudo, sou levada a voltar às minhas origens e descobrir o que me levou a cada passo que me fez chegar até aqui. A questão do meio ambiente sempre me chamou a atenção, e foi por causa disso que sou a professora de Geografia, Fábria Vitória.

**Da infância livre...**

Nasci em Itabaiana, mas tive a sorte de crescer em Natuba-PB, um lugar de muitas serras verdes, chuvas e “invernos” rigorosos, de longos dias de céu cinzento, onde tudo mofava e nos obrigava a ir às ruas, em bandos de crianças, desenhar o Sol por dias na terra molhada, quase que implorando pela volta do calor. Um lugar caracterizado como brejo de altitude, segundo os estudos de campo de Aziz Ab´Saber, geógrafo e professor universitário. Pude crescer correndo pelo mato, nas reservas quase findas da Mata Atlântica, dentro das grandes monoculturas de bananas. Brincando com lama e bichinhos, observando as plantas de várias espécies, apreciando as cachoeiras com seus roncões e ares úmidos, riachos, fontes de água doce e barragens, nessas áreas havia uma infinidade de cobras coloridas, caranguejeiras enormes, borboletas de um azul profundo e cintilante. Ouvindo histórias de “cachitos” e lobisomens, entre outros personagens do folclore, que nos faziam ter mais zelo nas andanças pelos sítios e estradas, além de assustar os primos que vinham da cidade grande. No tempo em que as crianças eram livres para conhecer o espaço geográfico a sua volta e apreciar dos presentes da natureza...

Como lembro desses fatos com nostalgia, ao mesmo tempo com tristeza, pelo que minhas filhas, sobrinhos, alunos, talvez nunca venham a desfrutar, porque muito pouco lhes resta e, menos ainda, a liberdade.

### **Da adolescência e do tempo de decidir...**

Crescendo, pude me dedicar aos estudos como algo de grande valor e sentia até certa inveja de um primo da cidade grande, que possuía livros escolares no ensino fundamental, enquanto eu teria que me contentar em copiar assuntos resumidos do quadro-negro. Como brilhavam meus olhos ao folhear seu livro de Geografia cheio de imagens reais e coloridas, os relevos, minerais, tipos de solos, as pessoas...

O tempo passou, veio o ensino médio e novos professores chegaram, alguns trazendo metodologias que, por mais simples que fossem, foram me encantando ainda mais pela vontade de saber mais.

Da menina quase muda, me descobri mais capaz quando uma professora de Geografia, Cristina, recém-chegada na escola, me convenceu a falar o que entendi durante uma apresentação de seminário do meu grupo de estudo (ainda lembro do assunto: O Rio Amazonas), naquele dia deixei de ser aquela que escrevia o trabalho e segurava a cartolina.

Eu falei, e foi muito bom. Descobri ali muitas coisas e que aquela disciplina tinha muito mais. Até aquele tempo, já havia lido quase todos os livros da pequena biblioteca e para compensar a falta de mais materiais de estudo e preparação para o vestibular, vi a televisão como mais um apoio para o tão longe e sonhado prosseguimento dos estudos. Naquele tempo, poucos jovens da nossa cidade tinham a oportunidade de cursar o ensino superior, devido a distância entre Natuba e as cidades universitárias, o precário sistema de transporte e a realidade financeira. Raramente, havia exemplos de universitários entre as famílias dos jovens estudantes.

A realidade de cursar o ensino superior para alguém tímida, pobre, de cidade pequena era quase improvável, mas, seguindo o conselho e insistência de alguns professores e da minha mãe, decidi fazer a inscrição, quase que em segredo. Minha preparação se deu por meio de livros de ensino fundamental que os professores doaram, uma assinatura de jornal e alguns programas de pré-vestibular, que acompanhava pela TV.

No momento de escolher o curso, quase decidi por História, porém, ao me recordar das questões ambientais, não tive mais dúvida e a Geografia foi a minha feliz escolha. Logo mais, seria aprovada em duas universidades, uma na Paraíba - UEPB e outra no Pernambuco - UPE, com o apoio dos meus pais (Bernardino e Dorinha) e de minhas irmãs (Flávia e Cleonice), tive que optar mais uma vez sobre o que seria melhor para mim e meu futuro profissional. Optei por morar em Campina Grande e frequentar a UEPB, instituição onde me senti totalmente acolhida e segura. Precisei me mudar e, durante toda a graduação, dividi apartamentos com muitos outros jovens universitários.

A experiência de interdisciplinaridade já começava a me gerar grande interesse ali, onde ao preparar nossos seminários e aulas a noite em uma mesa em comum, trocávamos ideias riquíssimas entre as diversas áreas do saber, Pedagogia, Engenharia Elétrica, Letras, Direito, Administração, Fisioterapia, Matemática, Serviço Social, História, Geografia, Enfermagem, Biologia. Parecia que todos os saberes estavam interligados. Compreendi que a educação se faz de múltiplas inteligências, de vários olhares e pontos de vista, as discussões que atravessavam as noites e madrugadas me fizeram tentar compreender o mundo de forma holística.

### **O começo da trajetória profissional...**

Ingressei na turma de 98.1, e todo o nosso curso se deu no CEDUC – Centro de Educação, que se localizava no bairro do Catolé. Na Universidade, buscava participar de tudo o que a instituição oferecia para me tornar uma profissional competente: cursos de extensão, seminários, eventos variados, estudos de campo, cursos de inglês, francês, espanhol, mas meu maior interesse eram os voltados para a área da educação ambiental. Pude me dedicar a monitoria da disciplina de Sensoriamento Remoto, que me abriu um leque de oportunidades.

Minha monografia, não poderia ser outra, me dediquei a pesquisar sobre os pontos turísticos e ambientais da cidade de Natuba. E, com todas essas vivências, comecei a aspirar por cursar um mestrado um dia.

Minha trajetória profissional começa já no ano 2000, quando ainda iniciava o 3º período de Geografia. Comecei a lecionar em uma escola, um ano depois em duas, e depois em três escolas simultaneamente (EEEMF Dr Francisco de Albuquerque Montenegro, Natuba-PB, EMEF Avani Teresinha dos Santos, Natuba-PB e Escola Pequeno Príncipe, hoje Escola Walfredo Siqueira Luna, Campina Grande-PB – nas duas primeiras fui aluna). Todo esse esforço era necessário devido aos baixíssimos salários que um professor naquela época recebia. E como era comum a muitos alunos da graduação trabalhar durante a formação universitária para poder nos mantermos financeiramente, tentávamos com esforço grandioso viver as duas realidades, sem perder o foco para a conclusão do curso.

Nos primeiros anos, lecionei História, algumas vezes Filosofia, Sociologia, Artes, Religião, Estudos Sociais e, dessa forma, não podia aplicar meus conhecimentos adquiridos no curso superior em minhas salas de aula. Por diversas vezes, em aulas na cidade de Natuba, via-me impedida de dialogar com os alunos sobre os problemas que aquela cidade enfrentava a cada ano que se passava. Uso intensivo e desregulado de agrotóxicos, destruição da reserva da Mata Atlântica, extinção dos animais nativos, poluição extrema do riacho de Natuba, um rio com água doce de ótima qualidade, mas que acolhia praticamente todos os esgotos da cidade, agricultura em locais inadequados, fontes de água doce desaparecendo, entre muitos outros problemas. Acreditava que naquele momento o pouco que fosse estudado seria aproveitado, e as oportunidades surgiam embora fossem poucas.

Felizmente, a força e perseverança de muitos, através da educação ambiental gerou frutos naquele lugar, embora muitos problemas ainda surgem e se intensificam. E sei que não é um problema local, mas cada cidade, cada lugar com suas particularidades enfrenta grandes problemas de ordem ambiental, onde somente com a temática do meio ambiente e a Geografia

consciente e significativa na vida de nossos jovens, podemos mudar as mais variadas situações e previsões futuras.

### **Os tempos difíceis dentro de uma sala de aula...**

Infelizmente, durante esses anos muitas dificuldades surgiam, dentro da escola, dentro das salas de aula. Momentos estes que muitos professores vivenciam e que nos levam a repensarmos a nossa permanência ou desistência da profissão, a vida de carreira dupla, os baixos salários, as poucas oportunidades, a falta de material e condições de trabalho, a indisciplina crescente dos alunos para com os professores e a instituição, as tentativas frustradas de convencer que a educação é uma oportunidade ímpar de um futuro feliz e promissor.

Chegou um tempo em que o magistério deixou de brilhar. Desacreditei no ser humano em formação, pensei que não valeria mais a pena continuar. Ao mesmo tempo descobri outros tesouros que me fizeram mudar a minha trajetória. Recebi o meu diploma de Geografia e, em seguida, abandonei a profissão. Ao mesmo tempo em que aspirava outros horizontes para minha vida, cheguei a conclusão de que esse novo tempo e experiências poderiam me ajudar a enxergar de outra maneira o que parecia ser tão escuro e vazio.

### **Abandonei a profissão, mas ela não me abandonou...**

Decidi me dedicar ao serviço de missionário. Apesar de ainda trabalhar como encarregada de curso para a UEPB, aos sábados, no curso de Pedagogia em serviço, na cidade de Natuba-PB. Pedi demissão das três escolas onde lecionava e iniciei uma caminhada de três anos sabáticos. Nesse período, por mais que tentasse me afastar de qualquer serviço voltado à educação na área que fosse, sempre acabava exercendo tais atividades por onde passava. Ali compreendi que nós professores somos como lapidadores, e que dentro de cada pedra bruta ou semipronta, existem diamantes que necessitam de trabalho, perspectiva e fé. Estava pronta para voltar, e no momento oportuno, voltei aos campos da educação.

Ao retornar, trabalhei em Natuba novamente e, logo em seguida, fui efetivada no município de São Sebastião do Umbuzeiro-PB. Lá lecionei na EMEF João Inácio Catu, a alunos da zona rural, num cenário de altas serras e clima frio, numa escola pequenina, que me

cativou, onde os alunos conseguiam encontrar nas aulas de Geografia respostas para muitas das suas perguntas, especialmente sobre o meio ambiente e que se alegravam quando eu dizia que eles sabiam de muitas coisas mais que eu. Lá, a Geografia voltou pra mim. Nesse período, cursei especialização em Educação Básica, onde o trabalho de conclusão de curso foi voltado para a interdisciplinaridade e transversalidade no campo da Geografia. Em seguida, passei por outras escolas em Umbuzeiro, depois fui efetivada no Governo do Pernambuco e lecionei em Casinhas-PE, na Escola de Referência em Ensino Médio João XXIII, até que retornei para Campina Grande. Deixei minhas marcas e trouxe muitas outras comigo.

E não posso dizer que tudo melhorou, ou que a crise que nossa sociedade enfrenta e que embrutece muitos de nossos jovens acabou, que as escolas encontraram um rumo certo, que as relações entre os docentes ficou perfeita, que as políticas públicas cumpriram o que prometeram. Não! O que mudou foi o meu olhar, que precisou se ver por dentro para enxergar o que estava fora, para encontrar soluções, para me autoavaliar sempre, para aprender a ensinar e ensinando aprender.

Atualmente, leciono na escola estadual, Caic José Jofilly, em Campina Grande-PB, com alunos da zona urbana e na escola municipal de São Sebastião de Lagoa de Roça-PB, EMEF Antônio Pedro dos Santos, com alunos da zona rural e urbana. Também estou neste ano de 2023 como preceptora da CAPES pela UEPB, contribuindo com a formação de novos professores de Geografia. Moro em Campina Grande, cidade que escolhi como sendo o “meu lugar”, sou casada com Bruno Rafael e tenho três filhas, Angelina, Nicole e Ana Liz. Enfrento cada dia da minha carreira com esperança de tempos melhores em que o professor será reconhecido e valorizado pelo que faz, em que haverá respeito e harmonia nas nossas salas de aula e que possa dizer aos jovens da riqueza que é ser um professor.

Durante esses 23 anos de sala de aula, pude compreender que a educação é uma profissão silenciosa, os frutos são colhidos anos depois, assim como quem planta Tâmaras e compreende que, talvez, nunca as veja florescer, mas sabe que elas frutificarão para outros e em outras gerações.

Chegar até aqui, alcançar o sonho do mestrado em Formação de Professores 2020/2023 na UEPB e ter a oportunidade de crescer profissionalmente e no mundo da pesquisa foi uma conquista cheia de lutas e vitórias. Enfrentamos a pandemia do Covid-19 e, mesmo distantes uns dos outros, conseguimos estreitar os laços da aprendizagem, do respeito, do cuidado e da amizade.

Diante do exposto, é justificado a escolha da temática que começaremos a apresentar a seguir, uma vez que durante a trajetória de vida supracitada, tanto pessoal como profissional, me conduziram a um trabalho que objetiva contemplar os estudos ambientais dentro do chão da escola, analisando a possibilidade dos professores poderem trabalhar a sensibilização dos estudantes sobre o meio ambiente, de forma crítica e científica, como pede a própria Geografia.

## **1.2 A pesquisa em curso**

A necessidade de se repensar a relação entre as aulas de Geografia, o debate sobre as questões ambientais dentro das aulas e o uso do livro didático, seguindo o currículo imposto pelas instâncias superiores regulamentadoras do ensino, tem preocupado professores de todo o país com o possível engessamento de conteúdos e a dificuldade de inserção nos planejamentos de temas e debates importantes para este componente curricular.

Consoante o exposto, o objeto de estudo aqui proposto para esta dissertação consiste na análise do tratamento atribuído às temáticas ambientais dentro da proposta curricular de Geografia pertencente à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, segundo a BNCC para o Ensino Médio, comparando com a forma como o tema era trabalhado a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, norteadores do currículo escolar brasileiro, até o ano de 2017.

A escolha do tema decorre da necessidade de se estudar e debater sobre o meio ambiente nas aulas de Geografia, visto que tal componente curricular se dedica a compreender as ações humanas e suas consequências na configuração do espaço e essa relação sociedade-natureza configura a essência do pensamento geográfico, estando a questão ambiental inserida nas análises geográficas desde os primórdios dessa ciência (GAMA et al., 2015).

Dessa forma, ao refletirmos a respeito do que a escola poderia oferecer e o que realmente oferece, nos deparamos com professores que são obrigados a suprimir seu planejamento na tentativa de atender às exigências curriculares oficiais, que lhe são impostas pelo sistema educacional.

Ao adentrarmos no cenário contemporâneo, que nos faz entrever as últimas mudanças realizadas através do NEM e da BNCC, é perceptível que estas têm preocupado muitos professores de Geografia, uma vez que esses profissionais têm notado a tentativa de separação

da Geografia de muitos conteúdos antes a ela pertinentes. Adicionado a isso, a diminuição de carga horária por série, cedendo lugar para componentes curriculares exógenos e para os quais não há formação específica no Brasil; a imposição de conteúdos gerais para todo o território nacional, desrespeitando as particularidades espaciais locais; os livros integrados e com conteúdos resumidos, atribuindo a outras ciências conteúdos que outrora pertenciam à Geografia, dentre outras discussões que tem preocupado a classe de professores.

Concomitantemente, percebe-se um negligenciamento com o debate ambiental, apesar das promessas de um mundo com sérios problemas, como é o caso do aquecimento global.

No entanto, esse tipo de ação necessária para o universo escolar, de debate e aprofundamento tem sido cada vez mais cerceada pela BNCC, ao limitar os passos que devem ser dados pelas instituições de ensino, culminando com uma preocupação cada vez menos voltada à questão ambiental. Se não a preocupação, mas a menor capacidade de gerenciar o tempo e esforços necessários para isso, uma vez que os currículos devem estar estritamente ligados às propostas mercadológicas que invadem os espaços escolares e dos saberes.

Em virtude disso, nos perguntamos a quem interessa falar de meio ambiente? A quem interessa que os currículos escolares debatam com eficácia esse tipo de conteúdo? Quanto ao livro didático, diante de todas as novas exigências, estes têm buscado se adaptar?

Para o professor de Geografia, com carga horária diminuída, espaço limitado, livros comprimidos e a pressão por números positivos e crescentes nas diversas avaliações, resta repensar sua prática em sala de aula e compreender por quais processos está sendo guiada a metodologia. Por causa disso, a medida em que avançamos na tentativa de compreender a teoria do Currículo e do trabalho desenvolvido pelos professores de Geografia em sua prática diária, tais como sonhos, experiências de sucessos e insucessos, vamos aos poucos levantando reflexões sobre muitos dos desafios do ensino aprendizagem nos dias atuais.

Não obstante tudo isso, o professor é chamado a enfrentar tais desafios, anexando inúmeras outras dificuldades à sua trajetória, desde a formação acadêmica, aos seus primeiros passos dentro de uma sala de aula, muitas vezes solitários e desafiadores; ou nos períodos de acomodação em uma instituição, correndo o risco de ver sua prática diária obsoleta ou repetitiva, um tanto fora do que os seus alunos necessitam no momento. Tudo isso para evitar um currículo desvinculado da realidade vista.

A respeito disso, Tardiff (2009, p. 26) alerta sobre as amarras das práticas e métodos de ensino tradicionais, aos quais o professor se prende, “seja por inércia e costume, seja

simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para levá-las adiante”, ousamos acrescentar as imposições governamentais orientadas pelo modelo econômico neoliberal, responsáveis pelo insucesso no processo de ensino aprendizagem. Insucesso esse, sentido por muitos de nós quando nos vemos impedidos de cumprir nossa tarefa com êxito, a de levar os alunos a alcançarem o objetivo de se formarem cidadãos do mundo e pensadores conscientes do seu espaço.

Quando ensinamos, temos a obrigação de dar sentido a esta ação. De acordo com Morin (2003, p. 128), a informação é uma matéria-prima que o conhecimento deve dominar e integrar; o conhecimento deve ser permanentemente revisitado e revisado pelo pensamento.

No entanto, ao esbarrarmos com as dificuldades impostas ao professor na sua jornada diária por meio de documentos norteadores, inflexíveis e fora da realidade dos alunos e dos tempos atuais, percebemos que estas se estendem aos discentes de forma ainda mais pesada. Morgado (2002), chega a comparar a sala de aula à “prisões de longa duração” ao comentar sobre as dificuldades existentes, tanto por parte do professor quanto do alunado. Estas dificuldades, segundo Morgado, chegam até mesmo a inibir a construção do processo de aprendizagem significativa, que deve ter seu respaldo no diálogo com as referências históricas e as experiências de vida dos alunos no seu espaço.

Refletindo a respeito de tudo isso, percebemos a importância do professor de Geografia de se impor diante das transformações que a escola, a formação docente, o espaço/tempo, as experiências por ele e por seus alunos vividas, passam ao longo dos anos e dos acontecimentos. Como afirma Pimenta (2002, p. 92), o conhecimento é cíclico “se aprende para fazer e ao fazer se aprende novamente”. O que nos faz pensar sobre a importância da liberdade de ensinar e sobre o que é necessário ensinar.

É sabido que a mudança da prática geográfica em sala de aula envolve não só uma visão de quem aplica novas práticas e conceitos, como também dos envolvidos no processo, uma vez que, segundo Melo (2008, p. 10), esse processo requer de forma participativa “um esforço por parte de toda a comunidade escolar, tendo em vista que haverá uma interferência na organização do trabalho e das ideias, tanto dos professores quanto dos alunos e a constante necessidade de modificação de hábitos arraigados na prática educacional”.

A metodologia adotada foi a de pesquisa bibliográfica e análise documental. Partindo da técnica de pesquisa de natureza qualitativa, seguindo uma compreensão a respeito do rumo da educação sujeita aos interesses de cada fase política do país, a importância de se debater

nas salas de aulas de Geografia temas que tenham uma significação para os discentes, dentro do que diz respeito às questões ambientais como única forma de sobrevivência da humanidade, que é parte integrante de um Planeta vivo e único.

Por fim, uma análise da organização e dos conteúdos geográficos e ambientais contidos na obra *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020), como instrumento didático para as turmas de Ensino Médio do Estado da Paraíba.

Para tanto, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar o tratamento atribuído às temáticas ambientais no ensino de Geografia, dentro da proposta curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, segundo a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, confrontando com a forma como o tema era trabalhado a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, buscando ressaltar a importância do debate e aprofundamento dos conhecimentos ambientais nas aulas de Geografia do ensino médio, de modo a trazer uma contribuição para as sociedades vigente e futura.

De forma específica, teve como objetivos refletir sobre a relação sociedade/natureza em diversas fases de desenvolvimento da sociedade; a influência das políticas neoliberais na educação; a discussão sobre a importância do debate acerca de temas ambientais no Ensino Médio, por se tratar de uma fase de amadurecimento dos alunos e a análise do livro didático selecionado pelo Governo do estado da Paraíba para a área de Ciências e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio de todas as escolas do Estado.

Como auxílio para o desenvolvimento da nossa pesquisa buscamos trabalhar com diversos autores da área da educação geral e da Geografia e meio ambiente, assim como com documentos, diretrizes e resoluções que orientam o currículo brasileiro.

Como forma de estruturação, esta dissertação discorre sobre os seguintes pontos:

A influência do neoliberalismo na educação e as intencionalidades do currículo, realizando uma breve narração sobre a necessidade da imposição da escola na conformação de um modelo de educação para a exploração da mão de obra pelo mercado e a sua manutenção sob a influência do capitalismo e as sociedades de classe no espaço e no tempo, ao passo em que o currículo se torna uma manifestação das intenções político-econômicas em muitos momentos da história da humanidade.

A história da educação no Brasil e o lugar da Geografia nos documentos oficiais, onde realizamos um estudo sobre como a escola chega ao Brasil, seus objetivos e empreendimentos ao longo dos séculos, até chegar ao momento contemporâneo, analisando os seus avanços e

retrocessos, a busca por autonomia e unidade nacional, as lutas e os documentos oficiais norteadores. Neste momento, também se faz necessário a compreensão da chegada da disciplina de Geografia nas escolas e universidades e a luta pela definição de seu objetivo e lugar na educação brasileira, através dos documentos oficiais.

A questão ambiental no Ensino de Geografia: a construção do termo meio ambiente e os documentos norteadores da Educação Ambiental. Neste capítulo, procura-se levantar o debate a cerca do tema meio ambiente, seu significado e, principalmente, a sua associação a outras ideias como progresso e desenvolvimento que, durante séculos, foi tida como justificativa para a não preocupação com as consequências de atitudes impensadas contra a natureza e sua preservação.

Buscamos também desenvolver uma análise comparativa entre a coleção de livros escolhida pelo Governo do Estado da Paraíba, Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2020) para o ano letivo de 2022 e seguintes e a coleção de livros de Geografia para o Ensino Médio da mesma editora Moderna, Conexões: Estudos de Geografia Geral e do Brasil (2010), para uma possível comparação entre os conteúdos geográficos e os temas ambientais trazido por ambas as obras num espaço de tempo antes e depois da BNCC e Novo Ensino Médio.

Como fruto deste estudo, foi elaborado um produto final que trata de um guia por meio de “App” (aplicativo ou programa de software utilizado através de celular, Tablet ou Smart TVs), contendo a análise da coleção de livros selecionada pelo Governo do Estado da Paraíba, por meio da Secretaria de Educação para a Área de Ciências Sociais e Aplicadas. Este *App* é direcionado para professores de Geografia ou estudantes em geral trazendo, além da análise dos seis volumes da obra, sequências didáticas que possam auxiliar professores de Geografia a desenvolver em sala o debate sobre as questões ambientais, entre outras informações, artigos e textos acerca do meio ambiente.

## 2. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Por meio de leituras prévias para determinar o tipo de contribuição metodológica que melhor se ajusta às questões desta pesquisa de natureza qualitativa, seguiu-se a vertente de um estudo de caráter documental, reflexivo e empírico. A investigação documental e bibliográfica fez parte da primeira fase, com base nos escritos de Alves, 1991; Lakatos, 2003; Lakatos e Marconi, 1991, 2001, 2010; Gil, 1991; Goldenberg, 2004.

Para tanto, a pesquisa teve seu início alicerçada nas três grandes etapas que “podem ser distinguidas nos estudos qualitativos: (a) período exploratório; (b) investigação focalizada; e (c) na análise final e elaboração do relatório” (ALVES, 1991, p. 58). Posteriormente, com base numa diretriz interdisciplinar, a pesquisa seguiu os passos que serão elencados a seguir.

A coleta de dados se deu, inicialmente, por meio de pesquisa e leitura exploratória, a fim de reunir não só documentos, livros e artigos que resultariam em material para embasamento da fundamentação teórica, como também conhecimento a cerca da temática, a partir da investigação de fontes diversas como seminários, cursos, congressos, webinares e entrevistas pertinentes ao assunto de cunho mais crítico e atual.

Seguindo, dessa forma, o que Alda Alves sugere para o início de uma pesquisa, ao citar as palavras de Patton (1986), concordando que ele aponta para três características consideradas essenciais na construção de uma pesquisa qualitativa. São elas: uma visão holística, a abordagem indutiva e, por fim, a investigação naturalista. Desta forma, “a visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto” (op. cit., p. 54).

Logo, Alves (op. cit., p. 55) afirma que “não se pode, no processo de investigação, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto”. Concomitantemente a esta afirmação, Lakatos e Marconi também asseguram que,

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive 62 conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS; MARCONI, 2010, p.183).

Em seguida, após o reconhecimento de todo material disponível, constrói-se o processo de seleção, observando o que melhor contribuiria com o desenvolvimento da pesquisa. Em linhas gerais, esta primeira etapa consistiu no estudo da literatura que contempla a temática em questão. Lakatos (1991) orienta que uma pesquisa deve primar por estudar o passado histórico daquilo que se quer entender, onde pesquisando suas raízes se pode compreender sua natureza e função. Para tanto, ela explica que uma pesquisa que se utiliza do método histórico:

consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. (LAKATOS, 1991, p. 81-82).

Por conseguinte, através do método dialético, que segundo Lakatos (op. cit., p. 81 e 70), “penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e sua sociedade”, analisarmos a proposta curricular desde os PCN’s até a BNCC a respeito do currículo e o ensino voltado para questão ambiental no campo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Focando nas contradições do que é e o que deveria ser trabalhado em sala de aula, dialogamos sobre as propostas para o currículo, as possibilidades e as interferências sofridas pelos meios social, político, econômico, cultural, entre outros, de uma forma interpretativa, “já que tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução”.

Num segundo momento, a pesquisa continuou a fase exploratória e de leitura interpretativa e analítica, em um caminho que percorreu a história da formação do currículo e suas intencionalidades, onde o objetivo seria o de conseguir enxergar a influência econômica e de classes, desde o princípio da educação no mundo até chegarmos ao currículo atual, cuja inserção do neoliberalismo se faz por meio de políticas educacionais. Perpassando pelo processo de chegada da educação no Brasil e o tratamento a ela dado pelas políticas vigentes do início até a contemporaneidade, inserindo nesse contexto o desenvolvimento da Geografia escolar.

Em seguida, o desenvolvimento do termo meio ambiente para o mundo e a sua importância e espaço permitido pelas diretrizes educacionais para o seu pleno

desenvolvimento dentro da sala de aula. Essa fase de pesquisa bibliográfica e exploratória seguiu o que Gil (1991, p. 48) descreve a seguir,

Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Por fim, foi realizada uma análise documental através de duas obras didáticas da editora Moderna: a Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Manual do professor. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2020 dividida em seis volumes da coleção, que contempla as três séries do Ensino Médio para as quatro disciplinas da área e a coleção Conexões: estudos de Geografia Geral e do Brasil. Volume 1. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2010, que contempla as três séries do Ensino Médio, para a disciplina de Geografia.

A análise realizada consistiu em separar os capítulos de cada volume entre as disciplinas com base na experiência de análise de currículos anteriores e do mapa conceitual da própria editora num primeiro momento. Em seguida, foi feita a sumarização de cada volume de ambas as coleções para que se pudesse comparar os ganhos e as perdas de conhecimento propostos em períodos políticos e históricos diferentes, que influenciariam de certa forma na organização das coleções e do currículo de Geografia nas séries.

Após estas duas etapas, foi realizada a análise de cada conteúdo dentro de cada volume das coleções, de modo que se pudesse avaliar a quantidade e a qualidade da presença de temas voltados para as questões ambientais e a (im)possibilidade de se debater tais assuntos em sala de aula, a partir da nova carga horária para as aulas de Geografia pós BNCC.

Para que a conclusão deste trabalho obtivesse o resultado desejado, seguiu-se alguns dos passos que Lakatos (2003, p. 64; 106) orienta como, “determinação dos objetivos; elaboração do plano de trabalho; identificação das fontes; localização das fontes e obtenção do material; leitura do material; tomada de apontamentos; confecção de fichas; redação do trabalho”. Através de um método dialético, “que penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade”.

O texto final foi o resultado de uma análise interpretativa e analítica da bibliografia selecionada, onde buscamos primar por uma concepção dialética entre os diversos escritos e

acontecimentos históricos e diretrizes para a educação geográfica e ambiental no Brasil, levando em consideração e respeito o que Goldenberg (2004, p. 95) ensina sobre a construção de uma discussão teórica, uma vez que ela “não é uma mera soma de citações dos autores, mas um verdadeiro diálogo com suas ideias principais”, culminando num trabalho histórico e argumentativo.

## **2.1 Construção do Produto Educacional – Aplicativo: Meio Ambiente na Geografia**

A última etapa de análise dos conteúdos oferecidos pela Coleção Moderna Plus, 2020 para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em todas as escolas do Estado da Paraíba, tornou-se a parte fundamental para a criação e desenvolvimento do *App* (Aplicativo) como produto final desta pesquisa. Haja vista, os resultados das análises nos motivaram a desenvolver uma estratégia de apoio aos professores a respeito do debate e sensibilização dos alunos em relação às temáticas ambientais nas aulas de Geografia do Ensino Médio.

O Aplicativo foi pensado para ser uma ferramenta acessível, sendo utilizada pelo celular ou computador. Trazendo várias páginas com conteúdos e metodologias diferentes, servindo de leitura e formação ou até mesmo de metodologia.

O caminho metodológico para se chegar a funcionalidade do aplicativo foi de pesquisa, leituras, estudos e testes de vários tipos de sites de construção de aplicativos até chegar ao mais viável em termos de praticidade, intuitividade, design e valores de habilitação.

Procuramos seguir o que se pede para um produto educacional voltado para a área de concentração e Ciências, Tecnologias e Formação Docente deste mestrado, uma vez que este aplicativo poderá ser utilizado por professores e usuários em geral, como auxílio para o seu planejamento de aulas, de forma simplificada, intuitiva e de desenvolvimento contínuo. Fazendo uso da tecnologia é possível oferecermos páginas com conteúdos, projetos e guias de ensino, artigos e outras ferramentas sobre o meio ambiente. Podendo ser replicado por outros profissionais que assim desejem, haja vista no capítulo referente ao Produto Educacional é possível encontrar as principais etapas de construção do mesmo.

### **3. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E O LUGAR DA GEOGRAFIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

A história da educação no Brasil tem seu início a partir da chegada dos portugueses nas terras antes ocupadas por uma diversidade numerosa de outros povos, com línguas, culturas e métodos de ensino diferentes dos que eram conhecidos. Oficialmente, a educação passa a contar com a chegada dos jesuítas e percorre um longo caminho de interesses, transformações, lutas e diretrizes, que culminam com o último evento dos dias contemporâneos, a BNCC.

Maria Luísa S. Ribeiro (1992), estabelece que, para compreendermos o fenômeno da organização escolar brasileira, é necessário o conhecimento da própria sociedade brasileira. Nesse caso, a organização escolar entendida por ‘fenômeno social’ é um dos elementos da superestrutura que, em unidade com seu contrário – infraestrutura – formam a estrutura social.

Tal superestrutura é moldada em seus elementos constantemente em favor da infraestrutura, que é a forma de o ser humano conseguir produzir o seu sustento. Com isso, percebemos que a exigência por quantidade, qualidade, excelência com que a educação é pressionada a reproduzir em tempos de neoliberalismo são impostas pela classe responsável pela manutenção do capitalismo.

Essa máxima nos remete aos elementos contrários entre a superestrutura e a infraestrutura como as ideias e as instituições; quantidade X qualidade; conservação X preservação; dependência X emancipação. Tais antagonismos constituem a luta e a dialética que vivenciamos permanentemente quando se trata de educação.

O desenvolvimento da educação brasileira e a teoria educacional vão se moldar de acordo com o que se quer reproduzir, seja por meio dos ideais de países ditos superiores e economicamente mais fortes, seja pelo período político-econômico que o país esteja vivenciando. Desse modo, a construção da educação brasileira a nível institucional sempre esteve estreitamente ligada aos interesses de classe e ao sistema político vigente.

A princípio, pensamos num país extremamente voltado para a exportação de bens, recursos naturais ricamente diversos, desmatamento, destruição dos solos, extermínio de povos das florestas, ações que levaram à extinção de incontáveis espécies primitivas, etc. Este cenário que começa com o Brasil colônia e vai até os tempos atuais deveria ter culminado

com uma educação de proteção e desenvolvimento sustentável, uma educação fortemente voltada aos estudos ambientais.

No entanto, o que vemos é um cenário onde o interesse econômico pesa sobre as construções dos pensamentos e das ações. De acordo com LIMA (2009, p. 147) “A educação ambiental no Brasil se constituiu como um campo de conhecimento e de atividade pedagógica e política a partir das décadas de 70 e, sobretudo, de 80 do século próximo passado”.

Para tanto, a fim de que possamos perpassar cada período importante do país e compreender que a educação está estritamente ligada ao que se passa, não só na sociedade como, principalmente, na economia de um país, compreenderemos por meio dos estudos de Ribeiro (1992) as condições principais vivenciadas pelo povo brasileiro no marco teórico-histórico, desde a sua origem no século XVI até o final do século XX, uma vez que a história separou a educação em períodos pautados em momentos de instabilidade política, econômica e social. Os Quadros 1 e 2 que seguem, apresentam uma síntese desse percurso histórico no Brasil.

#### **Quadro 1: Construção da política brasileira e reflexos na educação do Brasil**

<b>1º PERÍODO (1549 – 1808) – Modelo agrário-exportador dependente</b>
1 – A fase jesuítica da escolarização colonial = o objetivo era catequizar os índios, educar para <b>servir</b> à metrópole e formar a elite pensante da colônia.
2 – A fase pombalina de escolarização colonial = formar uma escola pública financiada pelo/para o Estado que gerasse para Portugal uma ideia de modernização e impulsionasse o país como metrópole <b>capitalista</b> .
<b>2º PERÍODO (1808 – 1850) – crise do modelo agrário-exportador dependente e início da estruturação do modelo agrário comercial exportador dependente</b>
1 – Fase joanina – move a criação de cursos superiores e sempre voltados às necessidades políticas de Portugal que naquele período tentava, ao clamor da burguesia, se abrir para o <b>liberalismo comercial</b> formando uma dinâmica populacional maior e novos cargos que necessitariam de instruções mais específicas na colônia. Surge o sistema nacional de educação para todo o território, exigindo uma renovação dos objetivos, métodos e conteúdos que atendessem aos <b>interesses</b> da nova nação brasileira. Não havia prioridade de investimentos em relação à educação diante das dificuldades financeiras enfrentadas.
<b>3º Período (1850 – 1870) – Consolidação do modelo agrário-comercial exportador dependente</b>
As escolas fiscalizadas naquela época eram as de ensino superior, uma vez que atendiam, ainda que de forma ineficiente, à elite. A <b>urbanização</b> e o comércio abriam um campo fértil para o liberalismo, uma “passagem de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial”. Na educação, havia pouco investimento e salários baixos. Era basicamente voltada para o preparo intelectual visando a ascensão social, seguia modelos estrangeiros de educação de países em etapas de “progresso” diferentes dos do Brasil. Foi quando também se criou o ensino para cegos e surdos-mudos (1856).
<b>4º Período (1870 – 1894) – Crise do modelo agrário-comercial-exportador dependente e</b>

### tentativa de incentivo à industrialização

1 – Fase imperial – O crescimento econômico e desenvolvimento industrial exigem do país uma modernização social e intelectual. Dentre as novas mudanças a educação passa a ser vista como chave dos problemas fundamentais do país. Chegam no país os ideais de ensino alemão que rompe com o ensino tradicional e se denomina de ‘alto nível’. Nesse período as mulheres ganham o direito de frequentar o nível secundário.

2 – Fase republicana – a crescente participação social da classe média e as novas forças que vão se levantando contra o modelo político existente culminam com a Proclamação da República em 1889. A educação sob influência positivista vai ter como decreto a reforma Benjamin Constant que permite a liberdade e laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária. Para tentar dar à educação em caráter mais **científico** que humanista. Acrescentando-se novas disciplinas, matérias científicas, tornando o **ensino enciclopédico**.

### 5º Período (1894 – 1920) – Ainda o modelo agrário-comercial-exportador dependente

Nesse período a classe senhorial se rebela contra a classe média e os militares (provenientes da classe média) e se unem à burguesia internacional para a derrubada do florianismo e fim da crise financeira. Para tanto a população rural foi a mais prejudicada com pesados impostos dos quais não usufruíam. Muitas reformas do sistema educacional acontecem oscilando entre a formação humanista clássica e a realista ou científica. Uma espécie de **dependência cultural** com anos de atraso era a base da educação brasileira. Desvinculada da realidade, chegava a possuir em 1920, 65% da população de 15 anos analfabeta. O que se constituiria caótico frente as mudanças urbano-industrial-comercial exigido. Passa a existir uma certa pressão por mais escolas, mas, não por mais qualidade.

### 6º Período (1920 – 1937) – Nova crise do modelo agrário-exportador dependente e início da estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização

1 – Fase anterior a “Revolução de 30” – Nesse período a sociedade brasileira começa a vivenciar o crescimento das atividades industriais dos anos 20 e suas consequências como reivindicações que atendessem às expectativas dos **burgueses** industriais e dos **proletariados** e a classe média. O que vai refletindo no Brasil desde os anos 10. Reivindicações políticas na área educacional trazem a tona a **Escola Nova** e seu “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. A educação passa por uma série de reformas tradicionais a depender de cada região e que não tinham muitas relações umas com as outras e, tantas vezes fora de contexto e da realidade, apesar de acreditarem ser a educação um fator determinante na mudança social.

2 – Fase posterior a “Revolução de 30” – O Brasil estava dividido entre a **economia** voltada à **exportação** e a voltada à manutenção da economia interna, gerando a formação de novos partidos políticos e muitos ideais com interesses por parte das classes. Nesse clima intenso surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pela necessidade de “uma unidade de propósitos na educação”. Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde. Em decorrência disto, organiza-se o ensino secundário e o superior. A esta altura vê-se a presença dos educadores e sua preocupação com a política educacional que fosse nacional, igualitária, que atendessem às necessidades econômicas do país e que olhasse pelo físico e psicológico dos estudantes, integral (meninos e meninas), entre outras que podem ser encontradas no “Manifesto de 32”. Nesse período também vêm os conflitos de ideais entre a Escola Tradicional e a Escolanovista. E em 1934 a instituição da Constituição de 1934, que na educação atenderia às reivindicações de católicos e reformistas, à organização da escola e o aumento dos investimentos, ainda que insuficiente. O movimento da Escola Nova trouxe importantes mudanças, mas, a maioria delas voltada para a sociedade urbano industrial.

### 7º Período (1937 – 1955) – O modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização

O país passa por importantes momentos em sua política como, o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), a reação do Estado Novo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1950) e as eleições para presidência de Getúlio Vargas (1951-1954). O que se primava era o crescimento econômico. Na educação havia a parceria “indústria-Estado” e conseqüentemente a manutenção da educação com

dois campos inversos: a educação manual, profissional e voltada para a classe desfavorecida e formação de mão de obra que ao final não favorecia a mudança de classe; e a voltada a intelectualização das classes mais abastadas. Nesse período o povo brasileiro enfrenta situações como o autoritarismo, a busca pela independência internacional e a Segunda Guerra Mundial.

Em 1946 é promulgada a 4ª Constituição Republicana que reafirma a ‘democracia’, mantém o ensino primário e secundário gratuito, especialmente para aqueles que não possuem recursos, entre outros aspectos. Segundo Caio Prado Júnior (1964), esse período foi fortemente marcado pelos interesses “**financeiros e industriais**”. Os gastos com educação aumentaram, lutou-se contra o analfabetismo, devido principalmente a urbanização e suas exigências. No entanto, a reprovação e o abandono permaneciam. O ensino superior não teve grande atenção, mas vivenciou uma leve ampliação a partir da última década.

Foi também nesse período que começou a ser delineada a política educacional de âmbito nacional por duas razões: 1º devido a criação de órgãos como: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, o (SENAI) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial em 1942, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946, Conselho Nacional de Pesquisa (CNP) 1951, Campanha Nacional de Aperfeiçoamento (CAPES) em 1951 entre outros; 2º devido o trabalho de elaboração do anteprojeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional que passará por uma fase de debates entre 1952 a 1961.

#### **8º Período (1955 – 1968) – Crise do modelo nacional desenvolvimentista de industrialização e implantação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico**

1 – O significado da crise: o período anterior ao golpe de 1964 – Após um período conturbado da política brasileira que vai do suicídio de Vargas a eleição de JK, o Brasil volta a investir na substituição das exportações e consegue realizar grandes mudanças estruturais apoiado por diversos grupos políticos e sociedade, gerando uma “era de paz” e “desenvolvimento”. Neste cenário, toda reforma feita almejava subsidiar o sistema capitalista. Quanto à educação, em relação aos investimentos feitos pela União houve entre 1955 a 1965 um aumento de 40% nos gastos, ficando em 4º lugar nas prioridades do governo. Nos Estados a área da educação passa do 3º para o 2º lugar e nos municípios cai do 3º lugar para o 4º na lista de prioridades dessa década. A questão do analfabetismo tem uma redução percentual, porém não alcança a maioria necessitada em termos de campanhas de combate. Aumenta-se a quantidade de matrículas e de professores nos ensinos elementares. O ensino médio caminha a passos lentos e o ensino superior revela um aumento significativo de investimentos porém, sem alcançar a população efetivamente. Houve mais investimentos, no entanto, não na quantidade necessária pra mitigar a seletividade gritante diante da desigualdade de classes e regiões do país.

2 – O significado do golpe militar de 1964 – Durante o período que se segue até o golpe de 64, percebe-se uma sequência de fatos e decisões que colocariam o país em uma condição apta ao **mercado internacional** e às **multinacionais**. Por se tratar de um tempo de fortes tensões internas vemos os investimentos na educação caírem para o 3º lugar com 9, 35%, ao mesmo passo em que a área militar chega aos 36,7% em 1970. Na esfera educacional se observa um aumento da oferta dos ensinos elementar, médio e superior. Aumento do número de professores e permanências. Concomitantemente se instala o “Terror imediato”, que resultaria em perseguições, torturas, inviabilidade da democracia e de reformas necessárias. Em resumo, a educação brasileira passa a seguir acordos e projetos voltados aos ideais capitalistas e estadunidenses.

**FONTE:** Elaborado pela autora, 2023.

## Quadro 2: Fase da ‘Nova República’ e reflexos sobre a educação do Brasil

<p><b>1º Período (1985 – 1990) e 2º Período (1990 – 1992)</b></p>
<p>O primeiro período tem início com eleição indireta e o 2º por eleição direta pelo voto popular. Os ideais de <b>neoliberalismo</b> já estavam presentes em ambos os governos onde foi instituída a Constituição de 1988. A forma de governo vai se estabelecendo em seguida com a abertura do mercado externo e a desestatização. Em virtude disso, há um comprometimento com <b>organismos internacionais</b>, a exemplo do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) dando mais força ao neoliberalismo. Na educação foi criada a primeira TV educativa do país e anos depois as diretrizes da época que levaram à flexibilização voltada para o empresariado e o mercado.</p>
<p><b>3º Período (1992 – 1995) e 4º Período (1995 – 2003)</b></p>
<p>Períodos marcados pela Plebiscito e implantação do Plano Real e um governo fortemente apoiado nas <b>desestatizações e abertura ao mercado externo</b>, onde para atender às exigências destes, promoveu uma série de privatizações importantes e aprovou a terceirização de cargos do serviço público não essenciais. Na educação, sancionou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) nº 14 de 1996, em ementa à Constituição de 1988, vigorando em 1998, cuja duração seria de 10 anos, isto é, até o ano de 2006 atendendo ao ensino fundamental da 1ª a 8ª série. Em 1995, o Ministério da Educação (MEC) publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em versão preliminar e em 1998 foram instituídos os PCNs para o ensino médio, através da Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998.</p>
<p><b>5º Período (2003 – 2011) e 6º Período (2011 - 2016)</b></p>
<p>No 5º e 6º períodos o governo trabalhou com uma <b>política externa menos dependente dos EUA e Europa</b>, e mais ativa com o Mercosul e outros países em desenvolvimento, assim como a Organização Mundial do Comércio (OMC). Avançando no final para uma <b>política voltada ao desenvolvimentismo</b>, com uma economia a favor da indústria nacional e voltada a uma intervenção estatal mais ativa, porém concedendo aeroportos, campo de petróleo e rodovias para a administração privada sob prazos definidos. O último período foi criticado pela desassistência às questões ambientais, não dando a devida atenção aos biomas, povos indígenas, uso da terra e aos recursos naturais, apesar do destaque concedido pela ONU no quesito sustentabilidade para o Ministério do Meio Ambiente. Nos campos da educação foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que vigorou de 2007 até 2020.</p>
<p><b>7º Período (2016 - 2019)</b></p>
<p>Neste período o governo foi marcado pela reforma trabalhista e <b>flexibilização dos direitos trabalhistas em favor das necessidades do empresariado nacional e estrangeiro</b>. Na educação, em 26 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2 instituindo a BNCC referente ao ensino infantil e fundamental e em 17 de dezembro de 2018 sob a Resolução nº 4/2018 foi instituída a BNCC para o ensino médio.</p>
<p><b>8º Período (2019 - 2022)</b></p>
<p>Período cuja política foi caracterizada como desenvolvimentista e liberal, <b>aberta ao livre mercado e a flexibilização das leis trabalhistas e previdenciárias em favor do neoliberalismo</b>. Muito criticado pela postura em relação ao meio ambiente, tratado com pouca importância. A educação superior enfrentou cortes de verbas e contenções para a manutenção e funcionamento. Na educação básica, uma pressão mais acirrada quanto ao cumprimento das diretrizes, competências e habilidades determinadas pela BNCC e o Novo Ensino Médio, assim como cortes de carga horária para determinadas disciplinas e a valorização do tecnicismo. Para a educação básica foi instituído o Novo</p>

Fundeb em substituição ao Fundeb que terminara seu prazo no ano de 2020. O Novo Fundeb aumentará gradativamente os investimentos na educação básica entre os anos de 2021 até 2026, de 10% para 23%. Antes 60% da verba era destinada ao pagamento dos salários dos professores e a partir de então passará a ser de 70% para os salários de todos os profissionais da educação.

**FONTE:** Elaborada pela autora, 2023.

Quando perpassamos toda a história da construção escolar e da educação brasileira, nos deparamos com a forte influência das classes superiores economicamente. Percebemos a partir dos Quadros 01 e 02 que, desde o Brasil colonial até os dias atuais, a educação é tida como uma ferramenta bastante utilizada pelo governo na construção de uma sociedade a favor da manutenção da economia e da política, esta última, voltada para o desenvolvimento econômico do país com o apoio de monarquias, líderes, comerciantes, cafeicultores, donos de indústrias, organismos internacionais, entre outros, e não se resumia apenas a marcar presença no mercado nacional.

A presença permanente destes agentes econômicos, ao longo dos anos, no cenário educacional é reveladora e vai seguindo as tendências políticas, tanto nacionais quanto internacionais. Significa que a escola possui um grande potencial, não só de formação e desenvolvimento de pessoas e de ciência, mas, pode ser uma grande manipuladora de massas, se assim desejar. E, conseqüentemente, geradora de mão de obra qualificada e moldada segundo as necessidades capitalistas, ao cenário político, ora liberal ora conservador, e aos ditames neoliberais de cada período vivenciado.

Gonçalves e Moreira (2022) em sua análise sobre o ensino médio e as orientações políticas para essa modalidade, entre os anos de 1998 até 2012, afirmam que toda reforma ligada à educação contemporânea tem como objetivo comum a aproximação do ramo empresarial à instituição escolar.

Segundo Costa, Farias e Souza (2019, p. 95), as escolas do Brasil precisaram passar por uma reestruturação em prol do capitalismo, desde a organização da gestão até a própria formação inicial dos professores, de modo que a justificativa dada era a de que, “a escola não estava atendendo à nova demanda do capital, de formar um novo trabalhador polivalente para atender às exigências do mercado globalizado”.

Assim, conclui-se que esse processo de reordenação neoliberal foi lento e gradual a partir da década de 1990, ocorrendo silenciosamente, até chegar ao que vemos na atualidade se apresentar de forma mais aberta e agressiva uma vez que,

Em geral, o impulso dado pelo Banco Mundial, focalizado na educação básica, buscou fortalecer o consenso em torno de um único modo de produção e de projeto de sociedade. (GONÇALVES; MOREIRA, 2022, p. 3).

Desta forma, compreendemos que a política brasileira vai oscilando entre governos neoliberais e de esquerda, sem necessariamente romper os laços com as elites e grandes empresariados. Na sequência de presidentes da nova fase da política brasileira, a “Nova República”, que teve início na transição entre a ditadura militar e a democracia, podemos certificar uma série de ações que resultaram na educação contemporânea, conforme sistematizado no Quadro 02.

Analisando cada período ou fase da Nova República do Brasil, sintetizadas no Quadro 02, conseguimos compreender que a forma de governo adotada vai conseqüentemente gerando suas influências no campo educacional. Dando início com a abertura econômica, a participação mais acirrada do capital e da política externa vão, a cada ano, implantando o neoliberalismo.

Este para se firmar no solo brasileiro vai determinando as reformas necessárias na educação por meio de decretos e diretrizes, que, a princípio, são consideradas essenciais para a melhoria da educação e o desenvolvimento do país. Aceitas e desejadas pelo povo e não discutidas a fundo com especialistas e profissionais da área, escondem planos mais específicos voltados para uma nova força de trabalho moldada aos anseios do mercado externo e desenvolvido. Isto só é possível perceber com a leitura atenta dos documentos criados durante tais períodos.

A Reforma do Estado se constitui a partir das relações econômicas internacionais, quando as agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) assumem papel importante no processo de sua implantação. É oportuno lembrar que essas agências disseminaram a ideia de que, para o crescimento e o desenvolvimento econômico de qualquer país, será inevitável que os mesmos se insiram na ‘nova ordem’ mundial e, para tanto, o Estado necessita adequar seu orçamento ao equilíbrio interno do capital. (FAGUNDES, p. 57-58, 2014).

A partir dessa concepção, compreende-se o objetivo de adequar a educação de acordo com os ideais do FMI e outros organismos que, visando o lucro e ampliação do mercado de trabalho, definindo metas, habilidades e competências a serem desenvolvidas através da escola para um novo trabalhador apto às exigências do mercado internacional.

A respeito disso, órgãos como a ONU procuram alinhar o Ensino médio aos interesses do empresariado através da alteração do papel do professor como facilitador, da inserção das tecnologias da informação e da comunicação, da educação como responsabilidade de todos e do ensino voltado para o desenvolvimento de competências, por fim levando a educação a não mais ter a aprendizagem como centro, mas um lugar da “produção e da construção do conhecimento” (GONÇALVES; MOREIRA, 2022, p. 11).

Ali começa um novo ciclo da educação: quantidade e qualidade suficientes para aderir a competição típica do neoliberalismo.

As grandes mudanças na educação que vão ocorrer a partir do governo de FHC (LDB, DCNEM, PCN) contam com o propósito de aderir às expectativas da época a respeito do Ensino Médio, um tipo de educação que suprisse as necessidades do mundo do trabalho, pautadas em transformações oriundas de acordos internacionais em decorrência das crises da década de 1970. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 389).

Ao acompanharmos a linha do tempo e os acontecimentos no processo de formação do Brasil em vários aspectos, vemos que o processo de formulação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional levou 13 anos, sendo o projeto apresentado na Câmara em 20/10/1948 e chegando a ser constituída lei em 20/12/1961.

Durante esse percurso, muito se discutiu, professores, sociedade, sindicatos participaram do debate e em vários locais e regiões do Brasil.

Havia correntes a favor e contra, defensores da educação pública e privada. Porém, ao comentar sobre a segunda fase da construção da LDB entre 1958 a 1961, Maria Luísa Ribeiro afirma que

Assim sendo, é possível supor quão estreitamente ligados eram os interesses das minorias responsáveis pelo golpe militar de 1964 e os da burguesia internacional que determinariam o texto legal e, mais ainda, os efeitos práticos sobre a ordenação da educação brasileira das Leis n. 5.540/68 e 5.692/71. (RIBEIRO, 1992, p.169).

A princípio, tais transformações na educação, voltadas para o Ensino Médio não levaram em conta as transformações sociais, num processo que Ferreti e Silva (2017), remetem ao neoliberalismo de terceira via, quando o Estado concorda que o ‘mercado’ deve gerir com mais propriedade sobre a coisa pública.

A presença forte e insistente do neoliberalismo e do empresariado na educação que se manifesta através da “qualidade da educação” nos discursos públicos e culmina na atual BNCC revela que,

Todavia, a discussão sobre os eixos que devem nortear tal formação tende a resvalar para concepções e proposições que a aproximam da perspectiva do desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como “protagonismo”, “aprender a aprender”, “competências cidadãs”, “projeto de vida” e “vocação”. Tal situa o   reveladora do hibridismo como elemento estruturante do texto. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 398).

A partir de então, busca-se gerar no meio da sociedade um novo movimento de ideais de progresso que se manifestam a partir do protagonismo, da resiliência, entre outras palavras de força e motiva o que aos poucos v o fazendo parte do cotidiano e expressões da escola.

Com isto, a chegada da BNCC   desejada e acolhida pela opinião popular e, em meio a propagandas massivas, tende a ser ovacionada. O que ela traz de novidade para a educa o contemporânea? Apenas novas adapta es e, segundo muitos especialistas, uma espécie de culpabilidade que recai sobre aqueles que em meio   concorrência do mundo do trabalho vierem a falhar, uma vez que a educa o escolar   tida (propositalmente) como salvadora de todos os males da sociedade capitalista em tempos diversos.

### **3.1 O papel da escola na emancipa o dos projetos neoliberais e o alijamento da cidadania**

No século passado, a educa o se fazia por meio da riqueza de experiências vividas, de modo particular ou não, de tal forma que havia uma forte rela o entre o narrador e os ouvintes, motivados “pelo interesse de conservar o que foi narrado”, no entanto, as adapta es da sociedade em torno da indústria e às necessidades dos centros comerciais exigem uma espécie de “transi o para a sociedade industrial desenvolvida. (BENJAMIN, 1987, 210, 288).

A educa o se dava por ‘costumes’ ou cultura. Esse processo não era tão simples e nem livre de interesses de grupos e revolu es populares uma vez que “O povo estava sujeito a pressões para ‘reformatar’ sua cultura segundo normas vindas de cima, a alfabetiza o suplantava a transmissão oral e o esclarecimento escorria dos estratos superiores aos inferiores”. Esta estaria a serviço da elite que, vivendo às custas da maioria, que se dedicava ao trabalho intensivo e sem recursos próprios, tinha tempo de sobra para se dedicar às mais diversas atividades. A escola seria a soluço contra o tempo de lazer e, “as medidas que tinham de ser aplicadas aos ‘trabalhadores pobres’ eram radicalmente diferentes daquelas que

os ‘homens da razão’ consideravam adequadas para si próprios.” (MÉSZÁROS, 2008; SAVIANI, 2012; THOMPSON, 1998).

A nova classe dominante “trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória”, trazendo a sistematização da educação em favor de uma nova sociedade urbanizada e, preferencialmente, letrada, uma vez que, “Quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar” e “estendida para todos”. (SAVIANI, op. cit., p.11-12).

A sociedade sofre a ruptura entre a vida ligada à natureza, que lhe dá o sustento, abraçando a vida urbana, iniciando o liberalismo, “em suma, pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto”. (SANTOS; ORSO, 2020).

Outrossim, Moreira e Silva (2001, p. 10) ao escrever sobre a origem da escola nos Estados Unidos, afirma que tal instituição era “vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às gerações econômicas sociais e culturais que ocorriam”. (MOREIRA; SILVA, 2001,).

A esse respeito, Apple (2006, p. 41-42) faz lembrar que “O debate político e econômico, e mesmo o debate educacional, [...] é substituído por considerações de eficiência, de habilidade técnica”, nesse caso a instituição escolar foi pensada e dirigida, geralmente, pelas classes superiores, voltadas para o tecnicismo e obtenção do lucro, aplicando o controle social e implementando, ao mesmo tempo, uma espécie de postura neutra no campo escolar.

Se observamos atualmente a escola contemporânea e suas novidades (não tão novas), como a implementação da BNCC, a tecnicização da educação, as avaliações nacionais, a mensuração de dados, o controle de gestões escolares por parte de empresas e indústrias sorrateiramente, tendem a definir os rumos da escola. Segundo Giroto (2017, p 422), “A história nos mostra que as propostas de modificações curriculares, para terem efeitos reais sobre aquilo que ocorre na educação, precisam reformular as diferentes dimensões da prática educativa”.

Em concordância a tudo isso, Ball (2004, p. 1108) conclui que “Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional.”

O neoliberalismo tem sua origem em países como EUA e Inglaterra e se espalha para países susceptíveis a tais mudanças e com poucas resistências, numa espécie de “tradição

estabelecida pela produção conservadora do discurso que incorpora a linguagem progressista, avançando, simultaneamente, elementos-chave das agendas neoliberais e neoconservadoras”. Ele ao adentrar na escola, trás o universo empresarial e seus mecanismos de controle, tais como *o medo do fim da estabilidade* do emprego, a *constante supervisão*, e a *propagação do conceito de “cliente”*. (APPLE, 2005; CATINI, 2019).

A promulgação da LDB - Lei 9.394/97 e os debates ocorridos na década de 1990, que culminaram com a publicação e adoção dos PCN como referencial para a educação brasileira, aconteceu justamente para corroborar com a inserção do Brasil (assim como de outros países da América Latina) na nova era neoliberal, ou seja, de ajustamento do governo e do mercado de trabalho a uma nova dinâmica capitalista de bens e serviços, intermediada pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

Ao discorrer sobre o processo de consolidação do neoliberalismo nos Estados Unidos, David Harvey (2007, p. 12) relata alguns dos passos dados pelas altas classes para a implantação desse sistema econômico, que mais tarde viria também reformular as instituições educacionais daquele país, entre eles, “refrear as aspirações dos seus poderosos sindicatos municipais, promover demissões de funcionários públicos, congelamento de salários, cortes nos gastos sociais (educação, saúde pública, transporte) e cobrança de taxas para usuários de serviços públicos”. Não obstante tudo isso, vimos o Brasil ceder a cada passo a partir de 2016, com o que Daniel Cara (2019, p. 27) cita como “aliança entre o ultraliberalismo e o ultrarreacionarismo”.

No entanto, não é só a classe alta que busca exercer o seu poder e ideologia na educação de um país, pois, como mencionou Apple (2005) ao lembrar dos estudos de Basil Bernstein (1990), há, nos últimos tempos, o surgimento da “classe média ou intermediária” que, apropriada de experiências em gerenciamento e tecnicismo vai incutir, cada vez mais, no sistema educacional os ideais de “responsabilidade, mensuração, controle de produto e testagem”. Mede-se tão somente o número de erros e acertos, se o aluno assim o desejar ou for capaz. Uma vez que este se tornou “cliente” ou “consumidor”. Destarte, é dado ao povo o poder de decidir, e, assim, diminui-se a responsabilidade do governo. A partir daí, se concretiza o processo de privatização da educação.(APPLE, 2005; CATINI, 2019).

Ainda que se afirme as mensurações servem para tratar das deficiências de cada escola, os próprios governos as utilizam para promoção ou responsabilização de outros governos quer seja publicamente ou internamente forçando as escolas a adaptações de acordo

com as “determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital”. (MÉSZÁROS, op. cit., 2008, p. 42).

Segundo Saviani, (2020, p. 29), “Conforme os documentos legais, a começar pela Constituição Federal e LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Percebe-se claramente, que há sempre uma forte referência à formação voltada ao mundo do trabalho.

Para o processo de elaboração das DCNEM, criou-se uma comissão que trabalhou por 19 meses em 22 audiências públicas, quatro seminários estaduais e um seminário nacional, cujo Relatório da Comissão originou o PL nº 6.840, de 2013. Formalizaram-se duas propostas: a organização curricular por meio de ‘opções formativas’ e a inclusão de ‘temas transversais’. Porém, de acordo com o Movimento em defesa do Ensino Médio, em 2015, além de contrariar a Constituição Federal e a LDB, foram debates ultrapassados e ineficientes. (Silva, 2015, p. 373).

No ano de 2012, foi criada uma Comissão Especial através da iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes (Requerimento nº 4.337, de 2012) que promoveria um estudo mais aprofundado, no âmbito educacional, e uma consequente reformulação do ensino médio pois este “não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente no tocante à sua inserção na vida profissional, e vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do país”. A análise do relatório da CEENSI evidenciou que, apesar das 22 audiências públicas realizadas, prevaleceram vozes que expressam os interesses de grupos ligados ao empresariado nacional” (CEENSI, 2013; SILVA, 2015).

Contudo, a proposta da LDB para o ensino médio é a de consolidar a ideia de “etapa final” da educação básica (Art. 36), nisto a prioridade não é mais a de formar ‘para’ o mercado de trabalho técnico e/ou prosseguimento dos estudos como mandava a Lei de nº 5.692/71, mas passa a cobrar da educação um ‘vínculo’ com o mundo do trabalho e à prática social com a nova Lei de nº 9.394/96. Nisto, os PCNEM afirmam em seu texto que “Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia”, mas “competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo (BRASIL, 2000, p.14).

Diante do que até agora foi exposto, ao refletirmos sobre o que se espera da educação para os próximos tempos, chegamos cada vez mais perto da ideia de que a BNCC tem um

grande potencial de fortes intencionalidades e ferramentas que podem contribuir para o alijamento da cidadania no Brasil.

A escola não é, a única responsável pela construção do cidadão. No entanto, a humanidade acostumou-se a enxergá-la como a maior detentora de conhecimentos e de autoridade, formadora do indivíduo apto a desempenhar um papel importante na manutenção da economia e da coletividade. Dito isto, consegue-se imaginar o motivo de a escola ser alvo dos olhares de conquista neoliberais.

Alguns países que já despertaram sobre isto começam a repensar a educação de forma que não tenham como regimento único os sistemas de métricas, diretrizes, metas e controles, que geralmente advém de empresários, investidores e políticos sem conhecimento algum das necessidades mais básicas da escola, dos alunos e suas famílias.

A lucratividade anunciada por empresas em várias partes do globo sem sequer ter sua idoneidade questionada, a exemplo do que já acontece em países europeus e nos Estados Unidos, nos faz prenunciar uma escola anti-inclusiva, uma vez que as diferenças, esforços e vocações serão todas direcionadas ao cumprimento dos interesses de uma classe dominante.

Sobre a “performatividade”, na qual se “governa a distância” e “sem governo”, onde o valor (financeiro) substitui valores (morais), salvo quando comprovado que estes agregam valor aqueles, as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas, reelaboradas e reduzidas visando “obter”, desempenho, melhoria da qualidade e eficácia. Neste ínterim a “gestão é uma ciência promíscua”. (BALL, p. 1116-1117).

A educação para o capital pode ser entendida como uma prisão e não como um local de libertação. Onde o aluno é envolto em conteúdos que o levam a perpetuar, pela consciência tomada, os interesses do capitalismo no lugar de caminhar em direção à sua emancipação e participação verdadeira e completa na sociedade. Em virtude disto, devemos entender que é inconcebível pensarmos um currículo cuja perspectiva se faz homogeneizadora, tratando a escola e o currículo como uma forma de “adaptação” ao que o mercado econômico necessita como forma de “ajuste” neoliberal. (MÉZARÓS, 2008; LENILTON, 2022; SACRISTÁN, 2013).

Os organismos e instrumentos reguladores, a exemplo da BNCC, segundo Giroto (2017, p. 438), não devem vir a “contribuir para ocultar as desigualdades concretas da educação brasileira, possibilitando, assim, seu aprofundamento e seu processo de

privatização”. Ao final, deveremos esperar e fazer com que o desenvolvimento, tal como imaginamos, alcance a todos.

De fato tudo isto só é possível através de uma verdadeira educação. No entanto, bem sabemos como o neoliberalismo tem influenciado a educação, dessa forma é perceptível as intencionalidades diante do currículo posto pela construção e desconstrução das diretrizes da educação ao longo dos anos.

### **3.2 A BNCC como elemento salvacionista na elaboração de uma novidade antiga**

O processo de elaboração dos documentos oficiais como base para a educação brasileira foi construído ao longo de décadas e conforme a necessidade da sociedade e suas estruturas políticas e econômicas e, porque não dizer, geográficas, de modo que a própria escola e o currículo atendessem às expectativas do ser humano, que transforma o meio em função de si próprio. Como salienta Demerval Saviani, coincidindo “com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as relações naturais, estabelecendo-se o primado do modo de cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre a natureza” (SAVIANI, 2020, p. 15).

Subtende-se que cada governo deixa seu legado no campo educacional, alguns mais expressivos, outros nem tanto. Porém, sem a efetiva participação dos professores, sem o esclarecimento real para a população, na maioria das vezes leiga, com poucos investimentos (e boa parte passiva de sofrer desvios de finalidade) e uma ideologia bastante voltada para o mercado econômico vigente de cada tempo, o resultado para a sociedade em geral, nem sempre é o almejado para a sua emancipação.

Nessa mesma direção, a educação superior, sempre ficou em segundo plano durante a construção da educação brasileira, o que é preocupante quando se faz lembrar que ela é a base da formação dos educadores. Desta forma, devemos concordar que “O princípio do desempenho e os fins funcionalistas do ensino superior têm por consequência a subordinação da universidade aos poderes constituídos” (PEREIRA, 2000, p. 183).

Dando primazia aos ideais liberais na sociedade e economia, mas sem deixar de se preocupar com os direitos sociais, vemos a década de 1990 com um direcionamento mais efetivo através da LDB de 1996, confirmando pontos cruciais da Constituição Federal em relação aos objetivos da escola, aprendizagem, currículos e sua base nacional.

**Quadro 3:** Documentos norteadores da educação I.

<b>LEI 5.692 DE 11 DE AGOSTO DE 1971, ARTIGO 4</b>	<b>CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 05 DE OUTUBRO DE 1988, ART 210</b>	<b>LEI 9.394/96 (LDB) DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, ART 26</b>
“Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada...”	“Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar sua formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.	“os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum...”

FONTE: Elaborada pela autora, 2023.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) fundamentaram um conjunto de normas a serem aplicadas nas escolas de nível infantil, fundamental e médio de todo o país.

Trazendo num currículo base, um conjunto de conteúdos, diretrizes e competências necessárias para o desenvolvimento da educação.

No entanto, anos depois, vemos a chegada da BNCC trazendo uma proposta tida como “nova” porém, já existente desde os documentos anteriores supracitados. Esta tem a pretensão de exigir de forma mais complexa alguns pontos da estrutura educacional.

Em torno disso, Dermeval Saviani (2020, p. 23) vai contrapor a ideia ao questionar, “se a base comum já se encontra definida por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à ‘base nacional comum curricular?’”, complementando ainda que “tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas”.

Em concordância com o que diz Saviani, Michael Apple afirma que,

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam um povo. (APPLE, 2001, p. 59).

Por conseguinte, compreendemos que a educação atende aos princípios do trabalho que conforme Saviani (2020, p. 25), possuem três significados determinados a começar:

- “pelo grau de desenvolvimento”;
- “pela participação direta da sociedade”;
- “pelo trabalho pedagógico”.

Sendo estes que devem compor a base curricular.

Ainda segundo Saviani (ibdem, p. 27), “Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deve ser tratada de maneira explícita e direta.”

Esta forma explícita de envolver conhecimento e preparação para o trabalho pode ser lida em vários documentos da educação, a exemplo dos que são apresentados no Quadro 4:

**Quadro 4:** Documentos norteadores da educação II.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 05 DE OUTUBRO DE 1988, ART 205	LEI 9.394/96 (LDB) DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, ART 2º
“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”	“A educação, dever da família e do Estado, inspirada no princípio de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

**FONTE:** Elaborada pela autora, 2023.

Em virtude disso, nos remetemos ao pensamento de que a educação está, de fato, a serviço do mercado de trabalho de forma mais intensa que os outros objetivos. E isto nos leva a questionar a que nível de intensidade isto ocorre. Ou seja, quanto do conhecimento está voltado aos interesses do neoliberalismo, de modo que possa chegar a determinar os currículos e os conteúdos mínimos, em detrimento da realidade de cada escola, da carga horária, da disposição, prioridade ou desvalorização de disciplinas, da quantificação da aprendizagem e competências. Embora o trabalho conduza a emancipação social, não só a ele deve se subsumir a educação.

A educação consiste na organização de todos os conhecimentos acumulados no decorrer de toda a história da humanidade, incluindo culturas, processos e descobertas científicas. Ela deve, como pede a Constituição, primar não só pelo mundo do trabalho, mas pelo pleno desenvolvimento humano e sua participação na sociedade e para a sociedade.

Sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é importante considerar que no Brasil já se almejava uma base comum desde os anos de 1970, por meio de organismos que primavam por repensar a formação e reformulação das licenciaturas do país.

A BNCC sobrevém na educação dos últimos tempos como uma ideia nova a ser vendida para a sociedade, no entanto, seus encaminhamentos podem ser considerados já velhos, uma vez que a sugestão de elaboração de uma base comum nacional pode ser encontrada desde o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, na própria LDB n. 9.394/96, em seu artigo 26, até mesmo nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Com a justificativa de que os alunos do país estavam com o desenvolvimento abaixo da média nacional e internacional, em 2015 se inicia uma articulação do que seria a BNCC e seu texto na primeira versão, chegando a segunda versão em 2016.

Segundo o que se fala, vários setores da sociedade participaram desse momento a exemplo da CONSEDE, UNDIME e da classe empresarial. Em contrapartida, escrevem Débora Zank e Júlia Malanchen,

os representantes do setor privado, ou seja, do Movimento pela Base Nacional Comum, que estão atrelados à construção da BNCC são empresas como a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação CESGRANRIO e o Instituto UNIBANCO, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura e o Instituto Inspirare. Segundo o que consta no site oficial do movimento, o grupo tem o objetivo de facilitar a construção de uma base de qualidade, para cuja tarefa utiliza, debates, estudos e pesquisas com gestores e professores, investigando também situações de sucesso em outros países. (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 134).

Da mesma forma, Costa, Farias e Souza (2019, p. 98), afirmam que “a Base Nacional Comum Curricular faz parte do conjunto de políticas apoiadas pelos grandes Organismos Multilaterais”. Também, segundo Ana Marsiglia,

A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de

hegemonia da classe empresarial que compõe a ONG Movimento pela Base Nacional Comum. (MARSIGLIA et al, 2017, p. 108).

É interessante perceber que esse novo movimento proposto pela BNCC, insistindo mais firmemente em investir numa base nacional, que já era assegurada por documentos preexistentes, leva a crer, principalmente devido à presença fiel e interessada de ONGs empresariais, que a base é importante reguladora dos conteúdos escolares e do trabalho cerceado dos professores, gerando uma política de controle e avaliação constante e comparativa. De acordo com Tonegutti (2016, p.5),

Essas políticas trazem o estreitamento curricular. Quando um sistema de avaliação inclui alguns conteúdos e deixa de fora outros, a tendência, ao longo do tempo, são os professores, os administradores e os estudantes se focarem naqueles que são cobrados nos testes; no caso aqueles 60% que vão compor a BNCC. (apud MALANCHEN, MATOS e ORSO, 2020, p. 136).

Na hierarquia dos componentes curriculares importantes a se aprender na educação básica estão língua portuguesa e Matemática, com uma carga horária maior, em detrimento das disciplinas da área de Ciências Humanas, chegando a ficarem em último plano, com carga horária insuficiente e, em alguns casos, sofrendo ameaça de serem retiradas do currículo.

A própria disciplina de Geografia, seguindo os moldes do Novo Ensino médio se ver obrigada a retirar de seu currículo uma grande parte de seus conteúdos, por exigência das novas diretrizes e por reorganização dos livros didáticos, não sobrando lugar para o debate sobre meio ambiente entre outros temas ditos contemporâneos/transversais.

Tal realidade, asseguram Débora Zank e Júlia Malanchen, vai, aos poucos, fragilizando o currículo e a aprendizagem histórica dos conhecimentos humanos:

Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, as necessidades do sistema capitalista, que, *grosso modo*, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade. (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 138).

Sobre as “competências” exigidas pela BNCC, podemos refletir à luz de Marilena Chauí (2021), que nos leva a comparar facilmente a dinâmica da competência alicerçada aos pensamentos e ideologias de sociedade hodierna.

Ao vermos que a escola cada vez mais é apropriada pelo modelo industrial e sua forma de “organização”, percebemos que ela se torna a própria “Organização”. Que no entendimento de Marilena, é o modelo fordista de administração racional eficaz do trabalho, em que a escola se especializa em fornecer trabalhadores modelados diferentemente.

Há escolas que geram ‘os que pensam, criam e mandam’ e há escolas que geram “os que obedecem, trabalham e precisam ser resilientes, de acordo com as variações do mercado de trabalho”. Desta forma a vocação de um indivíduo será definida pelas pretensões da sociedade, da classe social e das necessidades do mercado, e não mais pelos anseios particulares que permeiam a essência humana individualizada.

Fica claro que a BNCC estabelece certas regras que, dependendo da organização da escola, da região, da capacidade de criticidade de seus integrantes, disposição das aulas e disciplinas ofertadas, além de investimentos externos, pode-se acompanhar o desenvolvimento de instituições dicotomizadas.

Assim, concordamos com o que Marilena Chauí (2021, p. 55) assegura ao escrever que, “a divisão social do trabalho faz-se pela separação entre os que têm competência para dirigir e os incompetentes, que só sabem executar”. Desta forma, ela explica que a sociedade está atualmente dividida em duas novas classes: “a divisão entre os que possuem poder, porque possuem saber e os que não possuem poder, porque não possuem saber”.

Ora, é muito nítida essa especialização de funções diante da divisão de classes e das diferentes formas de se fazer escola, a exemplo das escolas públicas X particulares, escolas de bairros pobres X bairros ricos, escolas de países subdesenvolvidos X desenvolvidos, entre outras. Isso aproxima, e muito, as características de uma escola e de uma indústria onde, a poucos é permitido “saber” o que se faz ao final da produção.

A BNCC chega com uma proposta de melhoria dos índices educacionais. Índices estes baseados em avaliações quantitativas internas e externas, não havendo uma preocupação com as condições de trabalho, investimentos, formação de qualidade, estrutura física adequada, e, até materiais de trabalho para as salas de aula. Atribui-se tão somente ao conteúdo curricular e a capacidade ou incapacidade docente os rumos da educação.

Ela toma para si um conceito de “salvacionista”, segundo Débora Zank e Júlia Malanchen (2020). Tal conceito advém da década de 1990, com base na pedagogia das “habilidades e aptidões”, voltadas ao preparo para o mercado de trabalho. O que não se configura em uma novidade para a educação, haja vista que isso já estava presente, como dito

anteriormente, nos PCNEM (Brasil, 1999), nos DCNEM (Brasil, 1998) – governo de FHC, nas novas DCNEM (Brasil, 2012) do período do Governo Lula. E, em 2015-2016, pós *impeachment* da ex-presidenta Dilma, surge a BNCC, em suas versões preliminares, que culminarão em 2018 na versão final.

Ao sintetizarmos as três versões baseadas nos estudos de Malanchen, Matos e Orso (2020, p. 144-145), é possível visualizar através do Quadro 5 os objetivos da BNCC. Vejamos a seguir:

**Quadro 5:** Versões da BNCC.

<b>1ª VERSÃO</b> <b>Setembro de 2015</b>	<b>2ª VERSÃO</b> <b>Maio de 2016</b>	<b>3ª VERSÃO</b> <b>Abril de 2017</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de habilidades;</li> <li>• Objetivos de aprendizagens (preconizando competências).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direitos de aprendizagem;</li> <li>• Eixos de formação</li> <li>• Objetivos específicos;</li> <li>• Componentes curriculares;</li> <li>• Objetivos de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências globais;</li> <li>• Competências específicas.</li> </ul>

**FONTE:** Elaborada pela autora, 2023.

As três versões da BNCC acontecem em um período politicamente instável, onde a pressão empresarial se fazia presente no ramo educacional, segundo Malanchen, Matos e Orso (op. cit. p. 144), “a justificativa para as novas alterações está em atender às demandas do setor produtivo e impulsionar o crescimento do país”. Em função disso, as duas primeiras versões estiveram disponíveis a consulta pública e a terceira já se torna definitiva, após aprovação.

A primeira versão esteve mais centrada na obtenção de conteúdos curriculares ao longo das etapas de escolarização, através dos objetivos de aprendizagem. A segunda versão traz princípios já existentes nos PCNs, como os da ética, política e estética.

A terceira versão está totalmente direcionada para o desenvolvimento das competências, o que indica a sua preocupação em direcionar a aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades esperadas pelo mercado de trabalho, por meio do incentivo à competição, as especialidades do que se quer aprender, como aprender e para quê. Praticamente surge uma nova educação para o mundo do trabalho: fluidez, dinamicidade, responsabilidade, protagonismo e ritmo acelerado.

Para compreendermos melhor o cenário de evolução da BNCC é necessário nos remetermos à situação política da época, quando o Brasil enfrentou no cenário econômico e

político situações de turbulência, que foram dos anos 2013 até 2018. As classes, desde a mais pobre até a burguesia empresarial e alta classe, demonstravam descontentamento com os fortes ajustes fiscais e disputavam a atenção do capital internacional.

O clima de descontentamento e disputas culminou com o *impeachment* da então Presidente Dilma Roussef e o governo interino de Michel Temer até as eleições de 2018, com a condução a presidência de Jair Bolsonaro. Diante de todo o ocorrido, e, ao longo de cinco anos, a BNCC vai sendo construída em meio a críticas de imposições e de falta de participação efetiva dos educadores e/ou profissionais da ativa. O Quadro 6 busca apresentar uma sistematização das fases de elaboração da BNCC.

**Quadro 6:** Cronologia da BNCC.

DATA	EVENTO/VERSÃO
2013 e 2014	Eventos e seminários preparatórios da BNCC (D'Ávila, 2018)
Setembro de 2015	Primeira versão (Brasil, 2015b)
Maio de 2016	Segunda versão (Brasil, 2016)
Abril de 2017	Terceira versão (exclusão do ensino médio) (Brasil, 2017a)
Dezembro de 2017	Aprovação da BNCC – educação infantil e ensino fundamental (Brasil, 2017a)
Abril de 2018	Terceira versão do ensino médio (Brasil, 2018a)
Dezembro de 2018	Aprovação da BNCC – ensino médio (Brasil, 2018b)

**Fonte:** Matos, et al. (2020).

Sob a influência de todos esses acontecimentos, a construção da BNCC vai se configurando. Segundo os estudos de Matos et al. (2020), “Esse cenário explica o fato de a BNCC aprovada delinear um conjunto de competências vinculadas à lógica do mercado, da meritocracia e da responsabilidade individual pelo êxito ou fracasso educacional e social”, todas elas alinhadas às proposições da UNESCO, do Banco Mundial, OCDE, mensurados pelas avaliações em larga escala como o PISA, o SAEB, ENEM, dentre outros.

Em razão de uma elaboração de currículos soltos e alinhados às necessidades mais urgentes dos alunos e voltados para a manutenção do mercado de trabalho, Anjos (2020, p.183) denuncia que tal tipo de planejamento escolar “não possibilita o desenvolvimento *omnilateral* dos adolescentes” e, continua, ainda, afirmando que tal iniciativa pode viabilizar a “culpabilização daquele indivíduo que não conseguir alcançar a realização de seu projeto de vida, dadas as condições materiais em que vive”. Sobre isto a BNCC defende que,

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018).

A crítica de Ricardo Anjos a negação dos conteúdos escolares e a formação do indivíduo unilateralmente é também um consenso para muitos educadores. Nas palavras de Lima (2022, p. 3), “a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação humana em todos os sentidos da vida humana” e “esta compreensão do ser humano evidentemente se contrapõe a concepção burguesa que viabiliza o ser humano como sem história, individualista e competitivo”.

Diferentemente de tentar atender às necessidades formativas essenciais para o desenvolvimento integral do estudante, percebemos na BNCC e no seu discurso uma tendência voltada para a formação do ser humano acrítico, retirando conteúdos de bases científicas importantes e voltada para o desenvolvimento de competências sob a égide do excesso de conteúdos, apesar do aumento do número de horas em sala, proposto pelo Novo Ensino Médio. Assim se lê no próprio documento:

Para responder a necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande partes decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido as incertezas relativas às mudanças no mundo todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2018, p. 462).

Vemos aí, uma preocupação em formar ligeiramente o jovem para o mercado de trabalho, tão somente. Não visualizamos a questão intelectual e humana, mas, o discurso que justifica que as mudanças tecnológicas no mundo devem indicar o caminho de formação dos jovens de acordo com a realidade de fluidez e dinamicidade. Isto é, a BNCC propõe um planejamento voltado para as intencionalidades momentâneas da época, não fixando uma base

de conhecimentos pautada na construção dos saberes humanos ao longo de sua existência e que justamente, graças a eles, culmina no mundo de avanços tecnológicos e sociais.

De que forma a organização de currículos efêmeros poderá perpetuar a condição de seres humanos imersos da ciência, criatividade, criticidade e sabedoria, ao ponto de continuar os avanços que dispomos hoje e certamente necessitaremos no futuro? Para Anjos (2020, p.192), “Uma educação pautada nos interesses do adolescente empírico contribui para a alienação, uma vez que não são criados interesses que vão além de objetivações humanas não cotidianas”. De acordo com 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. (BRASIL, 2028).

A proposta de trabalho com competências da BNCC visa integrar os conhecimentos adquiridos durante as três etapas da Educação Básica, visando uma articulação “na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB”. Para tanto, o Quadro 7, a seguir elenca tais competências:

**Quadro 7:** Competências Gerais da Educação Básica

<b>COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - LDB</b>	
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, dos locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

**FONTE:** Elaborada pela autora, 2023.

A respeito dos fundamentos pedagógicos para a elaboração das Competências Gerais definidas na BNCC se defende que,

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)<sup>11</sup>, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018).

Após o que aqui foi exposto, concluímos que se espera dos professores uma atenção redobrada aos conteúdos específicos cobrados nas avaliações. Espera-se dos alunos capacidade de trabalho em grupo, flexibilidade na obtenção de conhecimentos da atualidade e na resolução de problemas. Isto se coloca como base para um bom trabalhador do século XXI.

A nova educação exigida para o mundo do trabalho requer fluidez, dinâmica, responsabilidade, protagonismo, resiliência, ritmo acelerado, capacidade de adaptação a mudanças e a introdução de termos e metodologias estrangeirizadas, a exemplo das empresas, como incentivo ao pensamento de progresso e desenvolvimento que as corporações vivenciam em seu dia a dia. Assim, concordam Malanchen e Zank,

A organização da educação por competências passa então a direcionar a qualificação dos jovens, futuros trabalhadores, apenas a atender às demandas de gestão do setor produtivo, com objetivo explícito de melhorar e ampliar a acumulação de bens e capital. Com base nessa lógica, há a implicação de valores específicos ao trabalho que são condicionadas às expectativas da empresa. Ou seja, acaba tomando a frente a necessidade de competição e de profissionais dóceis, neutros, colaborativos e adaptáveis (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 147).

A educação nesse formato proposto passa a ser vista não mais como a união e o compartilhamento dos conhecimentos apropriados pelos seres humanos em sua trajetória pelo Planeta em prol de sua existência e desenvolvimento comunitário. Mas, segue um viés de subserviência aos sorrateiros interesses empresariais, mecânicos e acrílicos, num processo de maquinização de uma classe menos favorecida, sem dar a esta, o poder de escolha de seus próprios caminhos, valores e vocações, seguindo o caminho contrário ao que a própria LDB pede a respeito da inclusão diante das várias realidades escolares existentes. Em contrapartida, os PCN+Ensino Médio (2002, p. 9) propunham que,

O novo ensino médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho.

Dessa forma, o antigo ensino médio possuía o conhecimento aprofundado em partes, para uma formação específica, profissionalizante como o magistério ou o científico, por

exemplo. Os estudos só poderiam ser aprofundados no ensino superior. Era uma modalidade considerada conclusiva. A proposta para o novo ensino médio seria então a de:

Adequar a escola para receber seu público atual [...] torná-la capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena [...] rever o projeto pedagógico de muitas escolas que não se renovam há décadas, tendo sido criadas em outras circunstâncias, para outro público e para um mundo diferente do de nossos dias (PCN+Ensino Médio, 2002, p. 11).

De acordo também com as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) (1998, p. 28), “a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação”.

Diante destes caminhos e descaminhos da construção da educação na história do Brasil em seus diversos momentos políticos e econômicos e, conseqüentemente, do desenvolvimento de documentos e diretrizes para nossas escolas, é necessário acompanharmos também a forma como a Geografia vai sendo incluída nos currículos escolares e suas respectivas tendências e exigências para a contemporaneidade.

### **3.2 A Geografia a partir dos documentos oficiais da educação brasileira**

A Geografia, antes mesmo de ser considerada uma ciência, iniciou seus primeiros passos a servir como fornecedora de importantes conhecimentos a cerca do mundo que, de forma bastante dinâmica, era utilizado para observação, estudo de estratégias e conquista de territórios e poder. Com isso, pode-se corroborar sua essência firmada “no caráter ambiental de suas análises considerando para tanto, as interferências humanas sobre o espaço” (GAMA, 2015).

Diante das várias correntes de pensamento e das discussões sobre o determinismo geográfico, da influência do homem sobre o meio ou até mesmo da transformação do espaço geográfico pelo sistema capitalista e os ideais burgueses pelo mundo, percebemos que, desde Alexander Von Humboldt até os pensadores contemporâneos, sua vocação para a geopolítica se impõem ainda mais necessária para os dias atuais.

É esta mesma Geografia que vai se construindo ao longo dos séculos e dos variados momentos históricos da sociedade e que chega na contemporaneidade a se apresentar para nós, nas palavras de Pontuschka, como uma disciplina escolar que:

Oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia (PONTUSCHKA, 2009, p. 38).

O que nos leva a refletir também que ela é de extrema importância para autoridades, governos e grupos econômicos, devido a sua relevância política e estratégica, como já afirmava Yves Lacoste em 1988, em um de seus livros que a Geografia serviria, “em primeiro lugar, para fazer a guerra”. Suponhamos que pelo mesmo motivo ela pode ser suprimida dos conhecimentos das classes mais populares.

Para que a Geografia viesse a fazer parte das nossas escolas como componente autônomo, passou por momentos diversos. Uma vez que a descoberta da necessidade de se estudar Geografia pela burguesia francesa como forma de se impor ao determinismo alemão e a justificativa do expansionismo francês, vai torná-la presente nos currículos escolares, e, aos poucos ganhar notoriedade. Esta, ao chegar ao Brasil, trás em sua bagagem sua contribuição como Geografia Tradicional.

No Brasil, esta disciplina transcorreu por muitas fases e foi se solidificando com o apoio da “Fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), em 1934 e do Departamento de Geografia, em 1946, acompanhado paralelamente da Associação de Geógrafos do Brasil (AGB), criada em 1934 pelo professor francês Pierre Deffontaines e outros professores como Rubens Borba de Moraes, Caio Prado Júnior e Luís Flores de Moraes Rego. O que deu início à formação dos primeiros geógrafos no Brasil, bacharéis e licenciados, isto é, os primeiros docentes formados essencialmente.

Em virtude disso, esse momento vai interferir também na produção e divulgação dos primeiros livros didáticos e fontes de estudos, não só voltados originalmente à Geografia, como também a estudos direcionados às características brasileiras.

Não mais totalmente dependente dos pensamentos europeizados. Para tanto, destacaram-se os trabalhos e críticas de Pascale Petrone, Delgado de Carvalho e Alfredo Ellis Júnior, que dedicaram-se a construção de novos livros didáticos (PONTUSCHKA, 2009).

Livros estes que ao longo dos anos vão sofrer as influências da política ou corrente de pensamento vigente.

A exemplo do tecnicismo na Geografia do Brasil, na década de 1970 pela Geografia Teorética, que surgiu embasada nos dados quantitativos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), criado na década de 1930 pelo estatístico Mário Augusto Teixeira de Freitas. A nova forma de pensar numa Geografia seria a de detentora de dados e, conseqüentemente de poder, por parte daqueles que dispõem das informações e podem utilizá-las para determinar os próximos passos na educação, economia, mobilidade, entre outros. Nesse período, segundo Pontuschka,

Medidas ligadas à política educacional do País (sob regime militar), na década de 70, levaram para as escolas livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em seu conteúdo, desvinculados da realidade brasileira e, ademais descaracterizados pela proposta dos Estudos Sociais, introduzidos pela Lei 5.692/71” (PONTUSCHKA, 2009, p. 53).

Esse ato de retirar conteúdos e conhecimentos dos livros didáticos, especialmente da área de Ciências Humanas, não deixou de acontecer em outros momentos no Brasil. E não se deve esperar seu fim, sobretudo por causa do advento do neoliberalismo ramificado na educação. As disciplinas de História e Geografia sofreram um duro golpe mediante a tentativa de unificá-las em uma nova disciplina denominada Estudos Sociais, esta não conseguia sequer se definir como área, ciência ou disciplina, uma vez que, juntamente à História, haveriam de compartilhar entre si a carga horária e os conteúdos que, segundo os idealizadores, deveriam corresponder às respostas para questões sociais existentes do momento.

Segundo as críticas da época, o conhecimento tornou-se insuficiente para se tratar questões relativas a cada disciplina, e, o professor que se tornou ambivalente, além de tornar-se caro aos cofres do governo, não conseguia aprofundar aspectos importantes para a época, mesmo com o uso das novas metodologias sob a influência da nova escola.

Por conseguinte, ao longo dos anos no Brasil, a organização dos currículos escolares foi sofrendo oscilações, de acordo com as determinações do Estado e as variações políticas de cada período histórico. Ainda de acordo com Pontuschka,

A partir de 1940, houve uma centralização das diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC. Ocorreram depois períodos de maior autonomia dos Estados da Federação, proporcionada pela Lei 5.692/71, para

posteriormente verificar-se, uma vez mais a centralização da política educacional com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior, nos anos 90 e no limiar do século XXI (PONTUSCHKA, 2009, p.62).

A década de 1980 foi importante para a renovação do ensino de Geografia, uma vez que havia maior atenção em relação à construção do currículo e do livro didático. Isto se dava em virtude da atenção dada pelas secretarias de educação, pelos pais, bem como o esforço dos professores em buscar autoformação e uma maior comunicação com as universidades e a AGB. No entanto, as editoras seguiam o plano bem delimitado das secretarias estaduais e municipais de educação.

Apesar disso, no Estado de São Paulo, pesquisadores e universidades públicas puderam liderar a construção de propostas curriculares. Em se tratando da Geografia, a proposta se voltava para a disciplina e seus objetos de ensino. As propostas curriculares foram ganhando maior intervenção em São Paulo e a partir de universidades, secretarias de educação, associações, sindicatos, que em reuniões e discussões passaram a pensar sobre as metodologias e caminhos que a Geografia tinha que percorrer.

Desta forma, ouvia-se os professores, e, segundo Pontuschka (2009), as preocupações destes podiam até certo ponto, se assemelhar com muitas das preocupações dos dias atuais, tais como,

a ineficácia do ensino da disciplina na formação do estudante, o livro didático como a única fonte de estudo; orientações didático-pedagógicas vulgarizadas de acordo com os interesses das editoras, com a proposição de conceitos incompatíveis com o momento vivido pela ciência geográfica, desvinculação da Geografia ensinada na universidade daquela ensinada nas escolas de primeiro e segundo grau (PONTUSCHKA, 2009, p. 70).

Da mesma forma, ela chama atenção para o debate sobre a necessidade de se trabalhar uma Geografia mais ativa, voltada para as necessidades reais dos alunos e do futuro destes na sociedade capitalista e globalizada. Onde tal debate vai resultar em transformações no ensino de Geografia, que vai sendo irradiada para outras regiões do país, partindo das universidades e formação dos professores até chegar nos currículos em geral.

As propostas teórico-metodológicas e conteudinais partiram de São Paulo para os outros Estados. Já na década de 1990, tais questões foram reavaliadas e passaram a constituir os Parâmetros Curriculares Nacionais. Surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, a partir deste ponto, é o Ministério da Educação (MEC) que passa a decidir os conteúdos e

currículo, agora nacional e centralizador. Nessa ocasião, os Estados acatavam uma única diretriz e os professores deixam de interferir cada vez menos.

Segundo o MEC, a educação deveria ser acessível a todos e os conteúdos deveriam ser permeados por questões relativas ao exercício da cidadania e o respeito à diversidade cultural do país. Esse documento sofreu uma série de críticas como a de que os PCN traziam uma postura mais sociocultural e menos socioeconômica. Assim como a dificuldade em acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea e o incentivo a competição e ao capitalismo nas escolas. E, acima de tudo a quase ausência dos professores no debate e na construção de tais diretrizes.

Nos anos 1990, a educação brasileira tinha de um lado professores que almejavam uma educação pautada na construção do projeto pedagógico que respeitasse as particularidades do espaço sociogeográfico. E do outro lado, uma escola cujo currículo passou a ser nacional e com aspectos neoliberais.

Desta forma, a proposta dos PCN veio a causar um impacto negativo diante dos professores, que alegavam não terem tido participação alguma no debate político-pedagógico, como afirma Pontuska (2009, p. 80), “Os professores, principais sujeitos do ensino forma, ficaram a margem de sua produção, tendo acesso ao documento somente depois de sua publicação”, apesar das alegações do MEC de que enviou o documento aos consultores, houve afirmações de que os docentes não foram atendidos como se esperava.

O Artigo 205 da Constituição de 1988, a respeito da educação e seus responsáveis deixa bem claro que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1997, p. 128).

Sendo analisado mais de perto, percebemos que a educação depende das esferas do Estado, que deve promover: o alcance das instituições a todos, a permanência por meio da assistência na forma de alimentação, material físico e humano; assim como também a mesma depende da família, que tem o papel de incentivar, guiar, proteger e também ensinar.

Se algo dá errado nesse processo, acompanhamos múltiplas ações de fracassos que acontecem em cascata como deficiências na aprendizagem, desmotivação, desistência, evasão, indisciplina, violência, entre outros.

Percebemos também que os meios de ensino aprendizagem também tem a ver com os processos políticos de um país, tanto no que se refere no campo da justiça e honestidade, como no campo do clima sociopolítico onde se crer mais ou menos no futuro da sociedade. Sobre isso Edgar Morin (2003, p. 102) comentou que “O desenvolvimento deve ser concebido de maneira antropológica. O verdadeiro desenvolvimento é o desenvolvimento humano.” Nesse aspecto os jovens precisam olhar para o futuro e acreditar que vale a pena aprender.

Comprendemos então que todos os aspectos ligados à política e os objetivos que esta tem para com a educação, assim como os itinerários seguidos pela sociedade vigente e suas famílias, afetam diretamente os fins educacionais.

### **3.3 Dos PCN's à BNCC: A Geografia como ciência holística, transversal e interdisciplinar.**

Uma disciplina parcelar não consegue, a priori, se comprometer com o ensino aprendizagem integral. No campo da Geografia, Milton Santos chamava a atenção para a “necessidade de especialização” nas palavras de Harvey (1972), onde poderíamos nos concentrar apenas em um aspecto de um problema. E, portanto, chegaríamos a uma interdisciplinaridade coxa, uma especialização com todos os perigos da analogia do tipo mecânico” (SANTOS, 2021, p. 139).

Assim como o sujeito é um conjunto de saberes, experiências e modelos, não podendo ser tratado por partes distintas, da mesma forma, uma ciência deve ser comprometida com a dinamicidade que os saberes agregam uns aos outros, respeitando a complexidade e a evolução do tempo e dos conceitos. Para tanto, deve-se contemplar de forma muito respeitosa as experiências de cada profissional docente e pesquisador no processo de construção de uma disciplina ou de um currículo.

Nas palavras de Pontuschka (2009, p. 108), “se a perspectiva da escola é a educação integral, a Geografia deve colaborar com essa meta e pensar em outras dimensões do conteúdo, para estreitar as relações entre as disciplinas e promover a ampliação desse conceito”.

O termo conteúdo faz menção à seleção de assuntos pertinentes ao que se pretende ensinar e aprender em uma determinada disciplina. Segundo Sacristán (1998, p.149-150), “o termo conteúdo é carregado de uma significação intelectualista e culturalista própria da tradição dominante das instituições nas quais foi forjado e utilizado”. Os PCN+Ensino Médio

(2002, p. 23) diz que “conteúdo curricular é todo e qualquer aspecto e/ou Variável que, de alguma maneira, interfere na construção de conhecimento por parte dos educandos”.

Trabalhar conteúdos em sala de aula significa valorizar e aproveitar todo tipo de conhecimento prévio, levar ao debate e ao estudo com a presença da ciência e suas descobertas, e, por fim, aprimorar os saberes, a partir de um número de metodologias incontáveis.

Na Geografia os conteúdos visam alcançar certos objetivos e estes normalmente são influenciados pela política vigente na época. Nos anos 1960, de acordo com Pierre George, a Geografia abraçava os conceitos de Sítio e Situação. Já nos anos 1970, os conceitos básicos eram de Espaço, Território, Região, Lugar e Paisagem.

Esses conceitos vão sempre variar conforme mudanças e experiências sociais na política, na economia, no tempo e nas correntes de pensamento, haja vista, “o lugar é, pois, o resultado das ações multilaterais que se realizam em tempos desiguais sobre cada um e em todos os pontos da superfície terrestre”. O que vai, no passar da história e do tempo refletir nos saberes e metodologias de cada espaço com suas rugosidades, cuja “mescla de estruturas que o caracterizam, são, a cada momento, mais ou menos infensos, mais ou menos abertos, a influências novas” (SANTOS, 2021, p. 258, 260).

Em meados da década de 1990, tentou-se agregar ao currículo escolar a interdisciplinaridade e a transversalidade, de modo que os Parâmetros Curriculares Nacionais exigissem que os temas transversais perpassassem por todas as disciplinas, tendo como exemplo a experiência escolar curricular da Espanha.

A reforma curricular atendia ao processo de mudanças políticas acontecidas no Brasil como o fim da ditadura e o início de uma postura neoliberal. O que vai, certamente, refletir nas políticas educacionais. Há que se enfatizar que a construção do “novo” currículo não teve a plena participação dos docentes, estes só receberam os documentos já na etapa de implantação, como já dito anteriormente.

Portanto, ao falarmos da disciplina de Geografia, estamos ao mesmo tempo tratando de temas transversais, especialmente quando se trata de meio ambiente nas suas mais variadas vertentes, utilizando esse meio como forma de aprimorar determinados conhecimentos, que não são contemplados no livro didático selecionado pelo docente ou imposto pelos governos.

Para tanto, a construção dos temas transversais que faziam parte do novo currículo nos PCN's de 1996 deveria seguir critérios que envolvessem os alunos no contexto social, nacional e escolar.

Na versão final da BNCC, estes temas somados a outras resoluções aprovadas pela CNE com novas diretrizes passam a ser tratados como Temas Contemporâneos e tornam-se obrigatórios para o ensino básico por serem tidas como essenciais para o desenvolvimento do aluno na sociedade. Vejamos os temas propostos pelos PCN's através da figura 1, a seguir:

**Figura 1:** Temas Transversais propostos pelos PCN's



FONTE: Elaborada pela autora, 2023.

Ao analisarmos cada tema, vamos identificar de forma mais objetiva a proposta sobre o estudo do meio ambiente nos temas Meio Ambiente e Trabalho e Consumo. Já a respeito das novas diretrizes ou Temas Contemporâneos, aprovadas pela CNE, podemos encontrar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Resolução CNE/CP Nº 2/2012, como instrumento de orientação para a educação ambiental em todas as modalidades de educação no país, trazendo em seu corpo um conjunto de leis já aprovadas que regulamentam e direcionam a organização curricular. Assim, lê-se no Art. 16 que,

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer: I – pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; II – como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; III – pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares. (Resolução CNE/CP Nº 2/2012).

A Geografia, por sua dimensão humana e espacial, trás uma gama de informações que competem ao estudo dos temas transversais, uma vez que por meio dela se estudam as relações humanas entre si e o meio em que vivem. As relações entre os seres humanos e seus processos históricos e de formação, de locomoção e consumo, o meio ambiente, as relações de trabalho, economia, saúde, ética, enfim, em todas as áreas do conhecimento. Tudo isso já se fazia e ensinava mesmo antes da implantação dos PCN, porém sem o conhecimento de conceito e sem a pressão por parte das diretrizes.

Ao continuarmos falando de ensino de Geografia também temos que adentrar na questão da interdisciplinaridade, que nos leva a refletir no ensino desta disciplina com a contribuição de tantas outras Ciências. A ciência Geográfica possui vários ramos do conhecimento, portanto necessita buscar cada uma destas parcelas para a construção do pensamento e reconhecimento do meio e da espacialização dos fenômenos. Não se trata de “realizar uma ‘sopa teórico-prática, sem identidade’ como nos alertou Pontuschka (2009). Mas, de ter firmeza de conhecimento do que se ensina e do que se espera do discente. Trabalhando em conjunto com outras ciências e outros professores, almejar ampliar o debate e a compreensão de mundo.

Sobre isso, os PCN+Ensino Médio (2002, p. 21) orientam que deve se ter a preocupação em ao se trabalhar com interdisciplinaridade “não enveredarmos por propostas supostamente interdisciplinares que, na realidade, costumam apenas integrar diferentes disciplinas no âmbito de algum projeto curricular”. O que se deve na verdade é se apoiar “na associação ensino-pesquisa e no trabalho com fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula”.

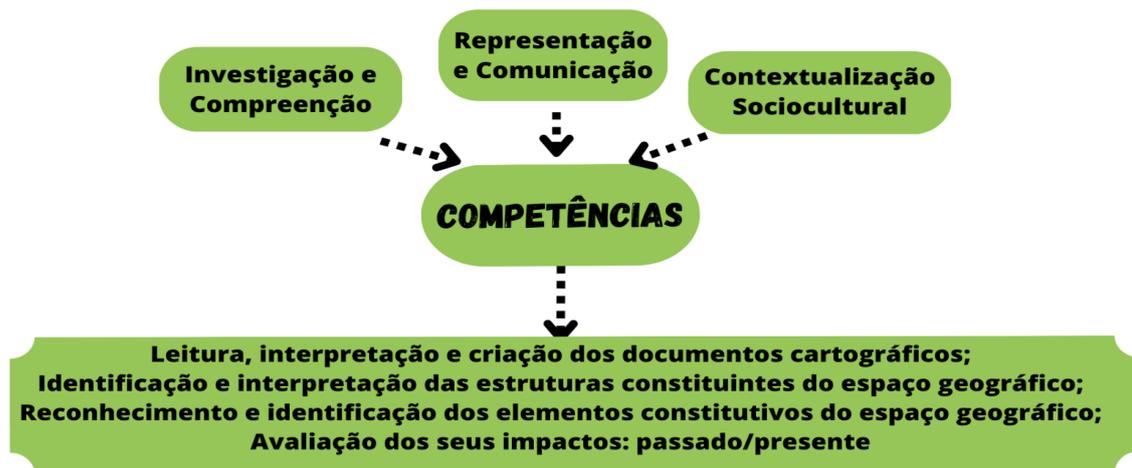
Ainda segundo os PCNs (Ensino Médio) Parte I - Bases Legais (2000, p. 22), “a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema”. O documento afirma que a interdisciplinaridade deve ser um instrumento de uso e não uma obrigação.

De acordo com as DCNEM (1998, p. 29) “a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades”. Diferentemente do que muitas editoras atualmente propõem para as disciplinas por área em seus livros didáticos onde apenas embaralham ou unem temas semelhantes e entendem que ali já proporcionaram a interdisciplinaridade.

Ao adentrarmos nas expectativas orientadas pela BNCC, percebemos que as Competências e Habilidades cerceiam o fundamentos pedagógicos com mais insistência, passando a se tornar umas das exigências mais observadas pelas secretarias de educação. O conceito de Competências também não se forma através de uma novidade para as diretrizes atuais, uma vez que, já se discutia a respeito da mesma nos PCN's.

A cerca disto, os PCN+Ensino Médio (2002, p. 60), alinham as competências em Geografia a partir de três expectativas, “que também compõem os agrupamentos nas demais disciplinas da área de Ciências Humanas” e que requerem a interdisciplinaridade, ainda que com outras áreas do conhecimento, para a construção mais sólida dos saberes geográficos e obtenção dos objetivos da Geografia. A cerca dessas competências, analisemos o Quadro 9:

**Figura 2:** Expectativas das competências para Geografia segundo os PCN+Ensino Médio



FONTE: Elaborada pela autora, 2023.

Cada uma das expectativas traz em si um conjunto de competências, que devem ser desenvolvidas até que se alcance uma

articulação entre os conceitos e as competências com o estabelecimento de uma programação compatível com os elementos formativos e informativos a serem oferecidos aos educandos. Isso é algo que poderia ser definido como uma organização programática da disciplina (PCN+Ensino Médio, 2002, p. 65).

Com base no que diz a BNCC (2018, p. 359), a Geografia leva o indivíduo a conhecer o mundo a sua volta, uma vez que esse componente curricular leva a experiência de

identificar, analisar, compreender o espaço geográfico a partir de diferentes formas. O aluno compreende o mundo em que vive a partir dos processos históricos, físicos, culturais, levando-o a refletir sobre a sua própria identidade e construção. Desenvolve-se, então, uma espécie de ‘Raciocínio geográfico’.

Para se chegar ao raciocínio geográfico, o aluno deve ser capaz de compreender a realidade espacial e seus fenômenos e, assim, exercer a cidadania plenamente. Para tanto, aplica-se ao longo do componente os princípios de Analogia, Conexão, Diferenciação, Distribuição, Extensão, Localização e Ordem voltados para o estudo do espaço geográfico e as ações humanas.

Vale ressaltar que a BNCC para o Ensino Médio não se dirige às disciplinas isoladamente, mas, por áreas. O componente curricular de Geografia praticamente deixa de ser mencionado. Agora, Filosofia, Geografia, História e Sociologia passam a serem tratadas por: Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Algo que não foi bem-aceito pelos professores, especialmente porque o Novo Ensino Médio de Lei nº 13.415/2017 não ficou claro para a classe docente e por verem a possibilidade de redução de carga horária ao contrário do número considerável de horas dadas para os componentes de Projeto de Vida e Eletiva.

Segundo a BNCC (2018, p. 561-562), a integração dessas disciplinas “propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental”, onde o aluno que teve a oportunidade de explorar a “tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós”, já alcançou níveis de maturidade social e cognitiva.

Desta forma, ele já tem a capacidade de “estabelecer diálogos” e compreender o mundo com ajuda da ciência de forma ética, ao ponto de “dialogar com o outro e com as novas tecnologias”.

As categorias Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho deixam de ser geográficas e passam a ser pertença da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A BNCC sugere, ao final, que a integração dessas quatro ciências culmine com a aplicação e o desenvolvimento das competências específicas da área em consonância com as competências gerais da educação básica. Onde para cada competência específica há um conjunto de habilidades que os alunos devem adquirir ao longo das aulas e que casam com outros componentes de outras áreas.

O desafio por parte dos docentes está, não só na compreensão de todo esse processo, como também em conciliar o que se sabe que é importante para a aprendizagem da disciplina com uma carga horária variável, a depender do tipo de escola e realidade regional. Além de tentar conseguir trabalhar com o livro didático que se tem chegado às editoras e que, no seu processo de adaptação às novas regras, reduziu os conteúdos e a diversidade de temas para compactá-los em blocos por áreas.

#### **4. A QUESTÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO DO TERMO MEIO AMBIENTE E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

O pensamento inquietante por parte de cientistas e pensadores a respeito das questões voltadas para o meio ambiente em virtude das ações humanas sobre o espaço geográfico, tem se mostrado cada vez mais intensa, desde o surgimento das indústrias. Como exemplo, temos a questão das mudanças climáticas ou a degradação do solo, que, há muitas décadas, tem sido alvo de denúncias por parte da comunidade científica, sem que se volte por parte dos grandes representantes ou responsáveis um retorno significativo. Pensar sobre as sequelas na natureza produzidas pela acentuação do uso dos recursos naturais e a poluição e degradação deixadas no meio é uma ação de muito tempo atrás.

Notadamente, as reflexões que levariam a tomada de atitudes necessárias a um meio ambiente saudável e sustentável sempre foram delegadas pelos responsáveis e representantes sociais para mais tarde, constituindo um peso para as próximas gerações.

Durante muitos anos foi popularizada, por meio das narrativas das mais altas classes e o insuficiente debate sobre o meio ambiente, a ideia de que os recursos eram inesgotáveis. A capacidade de regeneração da Terra era um tema sem importância, dado a abundância dos mesmos.

A corrida pelo desenvolvimento e conquistas de novas alternativas de enriquecimento e melhoria de vida levou a um uso cada vez mais intenso da natureza. Desde o século XIX, este uso demasiado do meio em busca de uma vida melhor, tem apontado que ao se obter vantagens imediatas sem levar em consideração as consequências futuras para a natureza e a capacidade de resolver os problemas decorrentes, tem levado a humanidade a enfrentar uma ‘crise ecológica’ (UNESCO, 1980, p.14-15).

O uso acentuado do meio ambiente leva à degradação ambiental e isto acarreta uma desarmonia do espaço. Algo que vai desencadear toda sorte de problemas. Para que a natureza reencontre seu ritmo original até se conformar à harmonia necessária precisará de milhares de anos buscando o equilíbrio entre os espaços, as condições físicas e mecânicas variáveis e as espécies vivas de cada lugar. A natureza surge do caos, mas sua função é domá-lo continuamente. O ser humano em suas ações têm acelerado e potencializado o caos.

Apenas na segunda metade do século XX, tal debate se tornou mais acalorado, uma vez que além de algumas populações menos afortunadas começaram a sofrer com os impactos

das já pronunciadas consequências da poluição ambiental, países desenvolvidos também começaram a sentir as consequências de um meio ambiente desarmonizado.

Em virtude disto, movimentos em favor da proteção ambiental, do desenvolvimento sustentável e atenção à qualidade de vida no mundo todo começaram a levantar um debate global que culminou, após anos de estudos e discussões em volta do mundo, na necessidade da Educação Ambiental. Educação esta que não deveria se restringir apenas às instituições escolares, mas a todas as esferas da participação e movimentos populares, isto é, a educação formal e a informal referida em muitos documentos.

A expectativa gerada com a definição de documentos de alcance global e comprometimento das esferas responsáveis, é a de que conseqüentemente, haja um ou muitos movimentos das sociedades para repensarem as ações a nível global, regional e local. Da mesma forma, almejando-se transformações dentro da própria instituição escolar por meio das diretrizes e documentos norteadores da educação.

Já foi dito nos capítulos anteriores que a Geografia, desde os primórdios, tem como base a análise das questões ambientais. Sua preocupação com a natureza e as ações antrópicas no meio sempre estiveram presentes em seus discursos. A sua construção se deu com a contribuição de muitos estudiosos pelo mundo, a exemplo da Grécia Antiga, a partir de nomes como Tales, Anaximandro, Heródoto, Hipócrates, Dicearco, Erastóstenes, Aristóteles, Ptolomeu e Estrabão, pessoas estas que deram os primeiros passos em registros consistentes sobre as características físicas da Terra de modo detalhado, ora determinista ora numa perspectiva homem-meio sob a perspectiva ecológica. Somente no início do século XIX, a Geografia se firma como ciência com a importante contribuição dos ‘pais da Geografia Moderna’, Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter (GAMA, 2015, p. 154).

A partir desse momento, a Geografia caminhará por um bom tempo pelas esferas do determinismo alemão e do possibilismo francês, numa espécie de dualismo pelo domínio dos territórios e do conhecimento. Dualismo este, que se manifesta também no campo dos estudos da natureza e da sociedade.

Em resumo, a Geografia desenvolveu em sua base uma “forte tendência ambientalista” que teve um início e se mantém com os mesmos ideais a partir do trabalho de Elisée Reclus, no século XX. E é a partir dos anos de 1960 que movimentos sociais contra modelos de consumo e produção capitalistas tornam-se mais organizados, trazendo à tona uma Nova Geografia, que culmina com a Geografia Humanista, possibilitando uma análise

mais integrada do espaço, “delineando aos poucos a compreensão do espaço e das questões ambientais” (op. cit., p. 156-158).

Todos esses momentos da ciência Geográfica vão culminar em 1980 com uma Geografia Socioambiental, fundamentada na dialética homem/natureza que vão avançar no tempo e na história em novos métodos de estudo e compreensão do já espaço geográfico.

Segundo Mendonça (2022, p. 23), ao observar a evolução da ciência moderna, concorda que a Geografia “é a única ciência de cunho ambientalista lato sensu desde sua origem”. Apesar de existirem duas outras ciências mais específicas com relação à temática natureza, a biologia e a ecologia, estas não conseguem envolver o ser humano. Com essa reflexão, Mendonça tenta explicar a profundidade do comprometimento histórico da Geografia com a temática ambiental. Trataremos mais adiante sobre a evolução do pensamento geográfico socioambiental na educação.

#### **4.1 O conceito de progresso e desenvolvimento segundo a visão neoliberal e o poder emancipatório da educação ambiental**

Partindo da premissa de que ‘educar é um ato político’, podemos nos arriscar a defender a ideia de que este ato pode estar intrinsecamente ligado às questões políticas, econômicas e sociais vigentes a cada época vivida pelos povos no mundo. Haja vista, podemos indubitavelmente perceber que

estamos diante da captura da ciência pelo mercado de um modo jamais visto. Hoje, a ciência vem se tornando uma força produtiva de capital e não mais um meio para a emancipação humana, como iluministicamente havia se apresentado (GONÇALVES, 2019, p. 45).

Consequentemente, com esta afirmação, Gonçalves (op. cit.) vai nos abrindo um leque de questões e desafios que enfrentaremos a longo prazo, diante das inovações que interferem na sociedade, nos recursos e até mesmo na biologia da humanidade e da natureza em favor das exigências do mercado atual.

Por muitos séculos, os seres humanos precisavam conviver com a realidade da sua sobrevivência, que se fazia por meio do domínio da natureza e de si. A emancipação do homem natural, de sua condição ecológica para a condição social vai acontecer com o passar dos tempos e das experiências de sucesso e negação, num processo histórico que caminha

dentro do desenvolvimento das forças produtivas e da relação com a natureza pelo trabalho.

Nesta percepção, Ruy Moreira menciona que,

É no trabalho, portanto, que reside a potencialidade real da liberdade do homem diante da necessidade. Mas o processo de trabalho é um processo ecológico-social, e assim histórico-estruturalmente determinado. Pode ser um salto para a liberdade da necessidade e pode ser um salto para uma forma de necessidade ainda mais difícil de ser superada. Daí que toda forma de alienação começa na relação de intercâmbio homem-natureza do trabalho, bem como toda forma de desalienação (MOREIRA, 2014, p. 170).

A cerca disso, Mendonça (2022, p. 14), concorda que “o desenvolvimento científico e tecnológico atingido pela sociedade humana, no final do século XX, já a livrou da simples condição de vítima da natureza”. Desta forma, percebe-se que a corrida da humanidade hoje, dependendo da região em que se encontra, não se resume apenas a sua sobrevivência, mas está associada a outros fatores. Muitos desses, ligados aos discursos de desenvolvimento e progresso, algo que a própria Conferencia de Tbilisi, em 1980, já vinha alertando, ao afirmar que “se ha confundido a menudo el crecimiento con el desarrollo”. (UNESCO, 1980, p.15).

Ao nos depararmos com o avanço cada vez mais perceptível do neoliberalismo, bem caracterizado pela corrida por lucratividade e consumismo, notadamente vivenciadas pelos países e empresas do “lado desenvolvido”, percebemos o esforço por se ocultar tal debate nas escolas, uma vez que estas se mostram cada vez mais regidas e fiscalizadas por órgãos que se veem prejudicados com os discursos ambientalistas de preservação, recuperação, fiscalização e respeito ao meio ambiente.

A educação ambiental é política, e assim, deve analisar em primeiro lugar as relações políticas, econômicas, sociais e culturais de um determinado lugar e povo, a fim de identificar e superar os mecanismos de controle que acabam por prejudicar a participação democrática de todos (REIGOTA, 2016, p. 13). Desta forma, deveremos compreender que,

Las finalidades de la educación ambiental deben adaptarse a la realidad económica, social, cultural y ecológica de cada sociedad y de cada región, y particularmente a los objetivos de su desarrollo. Cabe, sin embargo, definir ciertas finalidades educativas generales en función de las características del desarrollo de la región o del país de que se trate (UNESCO, 1980, p.15).

Assim, ao refletirmos sobre meio ambiente devemos trazer ao discurso não apenas as questões da natureza em si, mas, a realidade de vida de um povo para o centro das intenções. Aprimorar os conhecimentos e, por fim, descobrir ou apurar suas perspectivas para o seu futuro e o dos que virão. Podendo, a partir dessa ação, desconstruir de forma efetiva a noção

de “desenvolvimento” econômico e “progresso” que o capitalismo industrial e ações midiáticas consumistas, em seu auge, passaram para as sociedades: uma noção de que a natureza deve estar à disposição como recurso. E dominá-la significa libertar-se.

Com base nessa ideia, nosso modelo de sociedade e entendimento do que seja meio ambiente vai sendo construído. É preciso, por tanto, repensar essa concepção que foi, inclusive, aperfeiçoada com o neoliberalismo. Como podemos perceber a partir do que Gonçalves (2019, p. 24) escreve, “a ideia de progresso – e sua versão mais atual, desenvolvimento – é rigorosamente, sinônimo de dominação da natureza!” Da mesma forma, Marcos Reigota, vê a educação ambiental com uma perspectiva de dignidade e emancipação:

A educação ambiental como educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum (REIGOTA, 2016, p. 13).

Nessa perspectiva, compreende-se tal entendimento de forma antagônica ao que se tinha sobre os conceitos anteriores de meio ambiente, que buscavam estudar apenas a questão física, isto é, a natureza e a degradação, as transformações, a conservação e proteção da biosfera e que lutava contra as ações humanas que se faziam crer serem inevitáveis e não passíveis de reflexão das ações e mudanças de postura em nome do progresso.

A própria Geografia em seu início reproduz tal entendimento. Os primeiros estudiosos tinham uma especial atenção voltada para o meio físico, onde “o ambientalismo era usado para fins de dominação”. A descrição dos lugares, o determinismo e até mesmo o possibilismo lablachiano viam a natureza e o homem sem inter-relação alguma. Ao se chegar ao surgimento da Geografia Física, por meio do geógrafo Emmanuel de Martonne, aprofundando os conhecimentos naturais/físicos das paisagens, esta ramificação da Geografia será a responsável por se “ocupar do tratamento da temática ambiental por estar ligada ao quadro natural do planeta”. (MENDONÇA, 2022, p. 26).

Ao passo em que a Geografia Física caminha em direção ao meio natural, a partir do século XIX, a Geografia Humana se desenvolve na observação das relações entre os seres humanos e o meio natural. O ensino de Geografia ainda se pauta no treino de jovens observadores da natureza e da sociedade, bem como fortalecimento da consciência nacional que é capaz de “moldar cidadãos” aptos para o campo de batalha (CLAVAL, 2015, p. 109).

Segundo Milton Santos (2021, p. 30), a ciência geográfica teve em sua origem uma tendência mais ideológica que filosófica. Isto devido o fato de ela ter sido amplamente utilizada como instrumento eficaz para o desenvolvimento do capitalismo, queurgia pelo imperialismo colonial, pela espacialização da indústria, pela divisão internacional do trabalho, por matéria-prima. Para ele, “a Geografia foi chamada a representar um papel importante nessa transformação”.

O objeto da Geografia ainda em construção serviu como ferramentas e base de mudanças de conceitos e atitudes devidamente utilizadas por governos e geógrafos franceses e de outras potências naquela época, que enfatizavam a importância da colonização para as novas descobertas e transformações espaciais decorrentes. Estes se constituíam em novos objetos de análise.

Ainda segundo Paul Claval (2015, p. 10-11), alguns geógrafos seguem dando continuidade à evolução desta ciência seguindo para o campo das relações humanas. Tem-se os estudos de Friedrich Ratzel, com sua Geografia Humana construída “a partir de 1882, sob o nome de *Antropogeografia*, é uma ecologia do homem, uma ecologia para o homem”.

Assim como também se tem os estudos de Vidal de La Blache, que afirma “a natureza não impõe: ela propõe”, opondo-se aí ao determinismo e dando margem ao possibilismo onde o homem age segundo a liberdade ou necessidade perante a natureza e seu trabalho. Ele observa as evoluções do espaço e da sociedade.

Podemos afirmar que a Geografia em si, independentemente de suas ramificações, e, após um longo período de discussões no meio científico, culmina sempre para a atenção dada ao ser humano e suas ações na natureza, a sociedade e o meio.

Uma ciência apta a trabalhar com a temática ambiental em sua integridade, uma vez que, nas palavras de Francisco Mendonça, “a Geografia é sem dúvida, a única ciência que desde a sua formação se propôs o estudo da relação entre os homens e o meio natural do planeta - o meio ambiente em voga é propalado na perspectiva que engloba o meio natural e social” (MENDONÇA, 2022, p. 22).

Em concordância ao que se fala sobre o meio ambiente como objeto da Geografia, Claudeam Gama (2015, p. 162), destaca que “A percepção ambiental da ciência geográfica a acompanha desde os mais remotos tempos de sua existência sendo uma característica inerente a esta e atribuindo-lhe peculiaridades que a diferenciam das demais áreas do conhecimento”.

Para tanto, é necessário um exercício global de mudança de pensamentos e paradigmas para que se chegue a um saber verdadeiramente voltado para a reflexão e o ensino sobre o meio ambiente, uma vez que, são muitas as motivações que tentam impedir que haja uma educação com novos entendimentos, ou mesmo a prática desses nas rotinas mais comuns de nossa sociedade.

A exemplo do que escreveu Francisco (2015, p.66), “A tecnociência, bem orientada, pode produzir coisas valiosas para melhorar a qualidade e a vida do ser humano”, e ainda, “é preciso abandonar a ideia de ‘intervenções’ sobre o meio ambiente, para dar lugar a políticas pensadas e debatidas por todas as partes interessadas”.

Sua lógica de pensamento está pautada na ideia de que para cuidar do meio ambiente não é necessário abdicar de tudo o que se conquistou, mas sim, ter tudo como um bem comum. E, enfatiza ainda em seu escrito, *Laudato Si*, que a ganância e a corrupção por parte dos mais afortunados leva a pobreza, pobreza essa que se expressa tanto na situação econômica e social dos menos favorecidos quanto na natureza, vítima de maus tratos e exploração. O que nos leva a pensar que se a humanidade despreza e descuida de sua própria espécie em nome do desenvolvimento, o que se dirá do meio ambiente?

Quando pensamos numa educação ambiental de fato, temos em mente que ela “agora tende a incluir uma crítica dos ‘mitos’ da modernidade (individualismo, progresso ilimitado, concorrência, consumismo, mercado sem regras)” assim como também tende a resgatar os “distintos níveis de equilíbrio ecológico” (individual, coletivo, natural e espiritual) contrariamente ao que se pensava antes, quando pautada apenas na informação científica, na conscientização e na prevenção de riscos ambientais (FRANCISCO, 2015, p. 122).

Mendonça (2022), concorda que a necessidade de se discutir sobre a temática ambiental atualmente se faz devido a inúmeros fatores tais como: O caos da qualidade de vida da população, o alarmismo da mídia e o papel das ciências, das artes e da atividade política.

A partir das orientações dadas durante a Conferencia de Tbilisi, podemos contar com uma evolução do conceito de educação ambiental que foge da atenção dada apenas aos aspectos físicos e biológicos, deixando de ser um tema voltado apenas para as ciências da natureza e passando a reconhecer a necessidade da integração homem/natureza, que é uma característica das ciências humanas.

Ése era el caso sobre todo de las disciplinas derivadas de Yas ciencias de la naturaleza” (...) Esa educación era con demasiada frecuencia abstracta,

desligada de la realidad del entorno que se pretendía enseñar. (...) El concepto mismo de medio ambiente, reducido exclusivamente a sus aspectos naturales, no permitía apreciar ni las interacciones entre los elementos ni la contribución de las ciencias sociales a la comprensión y mejora del medio humano. (UNESCO, 1980, p.22).

No Brasil, a Geografia passa a abordar a temática ambiental inter-relacionando a sociedade e a natureza, a partir das décadas de 1970 e 1980 dentro da Geografia Física. (MENDONÇA, 2022, p. 61)

Estando a escola diretamente ligada à realidade política, social e econômica de um povo ou nação ela vai começar a direcionar sua educação para o conhecimento ambiental. Acompanhando, mesmo que diante da inconsciência ou impossibilidade de participação das decisões por parte de seus agentes principais, as diretrizes que a orientam.

Por um período de tempo, onde o capitalismo fez a natureza gritar por respeito, surgiram várias correntes de preservação e debates ambientais, tanto do lado de fora quanto dentro da própria escola (voz social), as disciplinas, especialmente a de Geografia buscou enfatizar tal problemática e logo mais, sufocada por novas propostas a cada ciclo político, acabou por silenciar seu discurso. Falou-se em desenvolvimento e progresso, que nas palavras de Gonçalves (2019, p. 24 e 25), “é o nome-síntese da ideia de *dominação da natureza*” e “se transforma numa imposição, em vez de opção”.

Gonçalves, chega a propor que a humanidade deva voltar a ser criativa, lúcida. Diante do cenário de crise atual, necessitando “repensar seus fundamentos epistemológicos e metodológicos, enfim, sua relação com a Filosofia” (2021, p. 136). Para ele,

a questão ambiental é, assim, mais que um campo interdisciplinar, pois nela se entrecruzam o conhecimento técnico-científico; as normas e os valores; o estético-cultural, regidos por razões diferenciadas, porém não-dicotômicas. Ela requer um campo de comunicação intersubjetiva não viciado e não manipulado para que a região comunicativa possa se dar efetivamente. Enfim, requer, fundamentalmente, *democracia* (2021, p. 138).

Porém, são muitos os pesquisadores que afirmam haver uma condição de engessamento dos currículos, impedindo os professores de tentarem trazer para a escola o debate ambientalista, tendo em vista a participação cada vez maior de empresas e multinacionais, que se fazem ouvir na idealização das escolas e suas metodologias no mundo inteiro.

Por essa razão, Giroto (2017, p. 422), ao comentar sobre as modificações que ocorrem continuamente nos currículos escolares, afirma que “precisam reformular as diferentes

dimensões da prática educativa” uma vez que, “quando agimos unidimensionalmente frente a uma problemática que é, precipuamente, multidimensional, contribuimos na ocultação desta multidimensionalidade, e, por tanto, na distorção da realidade”.

A respeito desse envolvimento e relações de poder entre a escola e as esferas de poder dominante, Apple escreve que,

[...] as escolas desempenham um papel significativo na preservação, senão na geração, dessas desigualdades. Juntamente com outros mecanismos de preservação e distribuição cultural, as escolas contribuem para o que se tem chamado de reprodução cultural das relações de classe nas sociedades industriais avançadas (APPLE, 2008, p. 104).

Da mesma forma em que a escola dá uma promessa de mudança de vida através do desejado progresso e desenvolvimento, ela também, segundo Apple (2008, p.106), se torna a instituição que primará por proteger os interesses, normas e valores dos poderosos. Isto implica dizer que para aqueles que detêm os meios de produção e são causadores de grande parte da poluição, bem como geradores de ideologias consumistas, incentivar a educação ambiental de forma calorosa não é uma ideia bem-conceituada.

Sobre isso, Stephen Ball, (2004) chama a atenção para a “performatividade” a que as escolas atualmente tem sido levadas a cumprir, desenvolvendo um serviço de competitividade, homogeneização das ideias, um campo de negócios onde os interesses do capital “enfoca os serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos” (BALL, 2004, p.1111).

Já Sacristán (2000, p. 47), vem alertar sobre todo esse processo do mundo da educação contemporânea nos aspectos da tecnocracia, que tem sido projetado para ser dominante em se tratando de evitar na prática “o discurso filosófico, político, social e até pedagógico sobre o currículo”. Levando a educação a não perder tempo com o “valor e o significado dos conteúdos”, uma educação acríica e acultural. O que nos leva a despertar ainda mais a nossa atenção voltada para a questão ambiental.

É muito nítido que toda a compreensão das etapas que o mundo vivenciou e vivencia nos aspectos econômicos, políticos e sociais terão uma influência imediata nos campos educacionais.

As fases pré-capitalistas, capitalistas, as décadas de tentativas de consolidação socialista, o neoliberalismo como forma de recuperação econômica pós-capitalista, todas

essas têm um efeito dominante sobre o mundo educacional e o meio ambiente, e, conseqüentemente, sobre a educação ambiental.

Segundo Mônica Silva, (2013, p. 372), “As relações entre transformações tecnológicas e a necessidade de mudanças na educação escolar caracterizam uma percepção linear e determinista das relações entre a escola e sociedade”.

Por esta razão Gonçalves (2021, p.139) comenta que a questão ambiental “requer um campo de comunicação intersubjetiva não viciado e não manipulado para que a região comunicativa possa se dar efetivamente. Enfim, requer, fundamentalmente, *democracia*”. Sua fala revela a preocupação em respeito ao fato de que trabalhar com as questões ambientais exige um entrecruzamento de informações, saberes e processos históricos, técnico-científicos, econômicos, sociais e biológicos.

Uma vez que a escola é o conjunto de todas essas coisas, fazer uma educação neutra que leve a reflexão sobre o meio ambiente numa sociedade capitalista e neoliberal é, deveras, uma árdua tarefa, e ousamos ainda dizer, impossível em algumas realidades.

Quando buscamos analisar as conseqüências do neoliberalismo a se firmar pelo mundo conseguimos encontrar uma série de efeitos nas esferas públicas e privadas, tais como a perda de direitos, privatizações, assim como no ambiente por meio do “crescente esgotamento global dos bens ambientais comuns e a degradação dos habitats em virtude do modo de produção intensivo, levando a comoditização da natureza em todas as suas formas (HARVEY, 2007, p. 19). Considerando esse pensamento observamos na educação uma espécie de imposição de valores neoliberais às pressas e sem a coparticipação popular onde,

se faz necessário à adaptação das políticas aos padrões de sociabilidade neoliberal aso requisitos técnicos, ético, estéticos, políticos e culturais do capitalismo neoliberal explícitos nos documentos dos organismos internacionais. (COSTA, FARIAS e SOUZA, 2019, p. 115).

Por conseguinte, vamos acompanhando as várias modificações que os documentos norteadores da educação vão sofrendo ao longo de décadas de transformações econômicas. A exemplo disto, podemos citar os PCN na década de 1990, cujo objetivo seria o de difundir a lógica do capital, uma vez que “os fundamentos do documento encontram sua razão de ser nesta perspectiva de, pela educação, construir um consenso em torno deste projeto social, difundindo os valores, princípios e crenças que os sustentam” (GIROTTI, 2017, p.427).

Analisando a problemática ambiental, percebemos a presença de vários elementos que mostram criticamente os efeitos da globalização, como a redução da soberania dos estados

nacionais e a redução da capacidade de definição de políticas ambientais independentes, em decorrência da ampliação da globalização cultural e que vão exigir das sociedades fatores decisivos de mudança, diante da necessidade da evolução da crítica (ROMEIRO, 1999).

José Camilo Filho (2000, p. 30-32) esclarece que tais ações acontecem ainda baseadas nas crenças básicas que fundamentam a percepção moderna do mundo (o conceito de progresso social, a crença em universais e a regularidade dos fenômenos), tudo isto criou no ser humano a ideia de respeito a sua individualidade e razão, que culminará mais tarde numa “racionalidade técnica e cientificismo” das visões curriculares da escola.

A reflexão de Romeiro (1999) a respeito do pensamento globalizado, que vem das esferas de classes sociais mais altas através da globalização e consumismo, comparadas aos séculos passados e atuais, nos remete à urgência em se construir um pensamento efetivo e real a respeito da educação ambiental, uma vez que através dos tempos a dinâmica continuou a mesma. Dinâmica esta que por séculos vem construindo ideologias e comportamentos, chegando até mesmo a dominação do “tempo”.

A ordenação e controle do tempo através do relógio foi uma das tentativas de se dominar a natureza em nome do progresso. Assim, quando a indústria sincroniza os movimentos e o tempo abstrato individual de cada ser e de sua coletividade, “o relógio se torna um mecanismo de significado fundamental, pois permite regular, controlar e sincronizar a vida social, fazendo-a funcionar” (GONÇALVES, 2021, P. 101).

Ao sugerir a evolução de uma consciência crítica de magnitude global nos remetemos ao que Edgar Morin chegou a denominar de “cultura da era planetária” (2003, p.38), para a recém-criada “cultura cosmopolita”, que primou por homogeneizar os pensamentos e necessidades mundiais, a partir do modo de vida advindo dos países ricos, ditos “desenvolvidos”.

Desenvolvimento este, que Edgar Morin (2003, p. 78) vai chamar de “tragédia”, e, assim o descreve, “no fundamento da ideia dominante de desenvolvimento está o grande paradigma ocidental do progresso. O desenvolvimento deve assegurar o progresso, o qual deve assegurar o desenvolvimento”. E, ainda, “a noção de subdesenvolvimento é um produto pobre e abstrato da noção pobre e abstrata de desenvolvimento”.

Como assevera Silva (2018, p. 44), “a faceta multidisciplinar do termo desenvolvimento na sociedade capitalista requer uma reflexão sobre a incorporação de

adjetivos ao mesmo, conforme as forças dominantes, interesses associados e demandas sociais vigentes”.

De acordo com Silva (2018, p. 46-47), a promoção de tratados internacionais que buscam a “mitigação da crise ambiental” não servem de nada se não se comprometem efetivamente, assim “a retórica acerca do desenvolvimento sustentável pode ser ludibriada e convertida na implementação de políticas neoliberais”. Ela ainda escreve que “de fato, apropriar-se do discurso do desenvolvimento sustentável como forma de perpetuar o controle sobre o ambiente é uma realidade cada vez mais evidente”.

Dito isso, percebe-se que as próprias organizações internacionais para se fazer cumprir determinados acordos em prol das restrições e necessidades futuras criam uma série de oportunidades de discussões acerca da problemática ambiental, atrelada ao conceito de desenvolvimento sustentável e progresso. A exemplo disso temos,

Os documentos surgidos das iniciativas internacionais sobre o meio ambiente como, A primavera silenciosa (CARSON, 1969), Os limites do crescimento (MEADOWS, 1972), Nosso futuro comum (CMEAD, 1991), Agenda 21 (CNUMA, 1995), Acordo de Paris (ONU, 2015), dentre outros, colocaram em pauta os elementos de sustentação desse modelo citado. (SILVA, 2018, p.45).

De acordo com Marcos Reigota, a definição do termo Educação Ambiental é,

a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e a relação entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos. (REIGOTA, 2016, p. 13).

Considerando esse conceito de educação ambiental, percebemos que a abordagem referida é, ou deveria ser, a utilizada pelas ciências das áreas de humanas atualmente, uma vez que não se limita aos olhares apenas para os aspectos biológicos em relação à natureza, mas infere a sua importância ao todo que é a natureza, os seres humanos e suas relações com o meio, as causas e consequências.

Dessa forma, Marcos Reigota faz uma crítica a antiga ideia de que a educação ambiental deveria tratar apenas dos acontecimentos naturais, como ele escreve a seguir,

Outro argumento muito presente na educação ambiental nas suas primeiras décadas era a de relacionar, prioritariamente, com a proteção e a conservação de espécies animais e vegetais. Nesse sentido, a educação ambiental estava muito próxima da biológica, sem que ela tivesse de se preocupar com os

problemas sociais e políticos que provocavam essa situação de desaparecimento de espécies. (REIGOTA, 2016, p. 12).

Para tanto, vamos observando que estudar e pensar em meio ambiente numa perspectiva educacional envolve muitos conceitos e intenções e, como aconselha Reigota (2016, p. 35), cada grupo, de acordo com o que vai trabalhar, deve pensar seu próprio conceito. Assim ele escreve que, “Para que possamos realizar a educação ambiental, considero que é necessário, antes de mais nada, conhecermos as definições de meio ambiente das pessoas envolvidas na atividade”.

Concomitante a essa proposta, a Unesco (1980, p 25, 29) a partir das orientações geradas, desde a conferência de Tbilisi, sugere suscitar “nuevos conocimientos fundamentales y nuevos enfoques dentro de una política global de educación que haga hincapié en la función social de los centros docentes y en las nuevas relaciones entre todos los que intervienen en el proceso educativo”, bem como se faz necessário que “los centros docentes, desde la escuela hasta la universidad, se mantengan en contacto con la comunidad y tengan presentes sus preocupaciones. Se trata a la vez de una interpenetración Ccmaterial” e Cc institucional”.

#### **4.2 As (Im)Possibilidades de se trabalhar Meio Ambiente na sala de aula a partir dos documentos norteadores**

Diante do cenário que se apresenta a respeito das questões ambientais do nosso Planeta, anunciadas por meio da ciência, das projeções e algoritmos possíveis e que nos têm levado a crer em um mundo com muitos desafios futuros, devido aos maus tratos que tem recebido por séculos, nos questionamos frequentemente se a escola tem feito o seu papel. O quanto se permite ou orienta que se trabalhe em sala de aula a temática ambiental? Que tipo de ferramentas concretas são disponibilizadas para o trabalho do professor e seus alunos?

É na escola que podemos oferecer a oportunidade do estudo e da reflexão sobre o meio ambiente, através da educação ambiental, que se faz presente em vários ramos do saber. O debate sobre o meio ambiente pode estar presente na Geografia, na Biologia, na História, na Física, na Filosofia, na Matemática, por se tratar de um tema transversal e interdisciplinar.

Obviamente, os componentes curriculares da área de humanas, mais especificamente o de Geografia, são os que mais se dedicam e se reconhecem aptos para o referido debate ou reflexão, baseado nas experiências e expectativas da humanidade. Até mesmo pelo objeto de

estudo da Geografia, que consiste em analisar as relações entre sociedade e natureza, mediadas pelo trabalho e cultura.

No entanto, falar de meio ambiente hoje não é algo que se deva restringir apenas ao ambiente escolar, mas sim, a toda e qualquer instituição que se mostre preocupada com o futuro das próximas gerações e o presente que tem se mostrado mais restrito quanto aos recursos naturais, especialmente em áreas mais pobres e subdesenvolvidas. Por isso, o discurso ambiental tem alcançado as mídias sociais, alguns locais de trabalho, Organizações Não Governamentais (ONG), instituições religiosas, entre outros, deixando de ser assunto exclusivo da sala de aula.

Por causa disso, o ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental – na Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, versa no Capítulo I da Educação Ambiental, o Art. 2º orientando que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

Nem sempre o que se fala ou ouve, fora da escola, tem um viés científico. Muitas vezes, diante da realidade hodierna, há a presença de notícias falsas (*fakenews*), incompletas ou que buscam favorecer uma parte envolvida e que dependem de imagens positivas para se obter lucros. Mendonça (2022, p.12; 14) chegou a mencionar a questão da “mídia alarmista” que, através dos meios de comunicação, leva de forma bastante sobressaltadas informações acerca de problemas ambientais globais, chegando até mesmo incluir nestes, os fenômenos naturais. Segundo ele, “é dever de todo cidadão, sobretudo daqueles mais esclarecidos, tentar filtrar a carga negativa da informação aproveitando tudo que for possível”. O que nos leva a ressaltar o papel do professor como aquele que leva ao aluno a temática ambiental filtrada dos exageros da mídia e do consumismo das grandes organizações capitalistas.

A escola, deveria ser o local mais favorável para o estudo e a sensibilização ambiental. Embora, segundo o que se sabe, o currículo escolar tem sofrido reduções de carga horária e outras impossibilidades, principalmente nas áreas de Ciências Humanas e Sociais que tem prejudicado o entendimento a cerca da temática, que se arrasta na vida dos discentes até chegar a idade do trabalho e participação concreta na vida social.

São muitos os documentos que sugerem a educação ambiental para a construção de uma cidadania mais consciente, que propõem não só o ensino nos espaços escolares como também nos âmbitos mais abrangentes da nossa sociedade como já foi estudado aqui.

Ainda de acordo com a Lei nº 9.795/1999 que foi regulamentada através do Decreto nº 4.281, como exemplifica o Parecer CNE/CP Nº 14/2014 p. 4, “[...] essa educação é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de todo o processo educativo, escolar ou não”.

Essa Lei, que veio a instituir a “Política Nacional de Educação Ambiental”, tem como objetivo realçar a importância da interdisciplinaridade de forma essencial e indispensável para o Brasil. Sendo assim, trata-se de abordar a temática a partir da “contribuição das várias disciplinas (conteúdo e método) para se construir a compreensão e explicação do problema tratado e desse modo, superar a compartimentação e a fragmentação do saber”. (COSTA; LOUREIRO, 2013 p. 5).

Assim como a partir da década de 1960 se iniciam alguns movimentos mundiais, que abriram espaço para o debate a respeito dessa educação necessária, no Brasil começam a surgir mais adiante escritos que começam a direcionar algumas ações que vem se encaixar com as necessidades das salas de aulas e a reflexão mais científica a respeito do meio ambiente e as atividades humanas.

Os principais movimentos que deram visibilidade e uma propulsão para uma nova forma de enxergar o espaço geográfico intrínseco ao meio ambiente natural, deixando de separar o homem da natureza e entendendo o ser humano como um ser biológico/natural e social, apesar de sua superioridade técnica, podem ser acompanhados no Quadro 10, que segue:

**Quadro 8:** Eventos internacionais sobre o Meio Ambiente e respectivas conquistas.

1968 – Clube de Roma	Encontro entre cientistas e empresários que discutiram questões relacionadas à problemática dos recursos naturais, consumo e crescimento populacional. Deixou a ideia do ambientalismo e um livro intitulado Limites do Crescimento.
1972 – Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano	Essa conferência realizada em Estocolmo, Suécia, trouxe a construção da Educação Ambiental e o debate da poluição gerada pelas indústrias no mundo. O Brasil estava presente entre os 113 países.
1975 – Primeira reunião mundial de especialistas em educação	Encontro realizado pela Unesco em Belgrado, Sérvia, dedicou-se a trabalhar mais concretamente a Educação Ambiental, deixou como fruto a Carta de Belgrado com propostas de melhoria da qualidade de vida para as gerações futuras.
1977 – Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental	Encontro promovido pela Unesco e ONU (PNUMA) em Tiblisi, Geórgia, deixa um documento final chamado de Carta de Tiblisi que tratará de implantar Programas Nacionais de Educação Ambiental.
1987 – Segundo	Realizado em Moscou, Rússia, diante do cenário de incertezas políticas,

Congresso Internacional de Educação Ambiental da Unesco.	trabalharam-se questões como democracia, desarmamento e acordos de paz. Deixou como legado o livro <i>Nosso Futuro Comum</i> ou Relatório de Brundtland e o conceito de desenvolvimento sustentável.
1992 – Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável – Rio-92	Realizada no Rio de Janeiro, Brasil, e paralela ao Fórum Global, aprovou-se o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis”. Deixou para todos a Agenda 21 e no Brasil a formalização da Carta Brasileira para Educação Ambiental
1997 – Comemoração dos 20 anos da Conferência de Tbilisi	Nesse ano de comemoração fica reconhecido a importância da educação nas escolas e o trabalho dos professores no processo de conscientização dos alunos.
2002 – Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável ou Rio+10	Em Johannesburgo, África do Sul, discutiu-se sobre desenvolvimento sustentável e reafirmou-se os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.
2020 – Conferência da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável ou Rio+20	No Rio de Janeiro, Brasil, avaliou-se o resultado de políticas ambientais no mundo, críticas sobre o não cumprimento de objetivos em favor do meio ambiente e também deixou o livro intitulado <i>O Futuro que queremos</i> .

**FONTE:** Elaborada pela autora, 2023.

Quanto aos documentos norteadores que foram produzidos no Brasil e que serviram de base para o trabalho dos professores em sala de aula, o Quadro 11 apresenta:

#### **Quadro 9:** Documentos norteadores da educação brasileira

1988 – A Constituição Brasileira	A Constituição no Cap. VI Do Meio Ambiente, Art. 225, §1º, inciso VI promove a educação ambiental em todos os níveis de ensino.
1996 – LDB – Lei 9394/1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 deixa claro a educação com base na realidade local e de foma interdisciplinar.
1997 e 1998 – PCNs	Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano determina a trajetória a ser seguida pela escola através dos conteúdos de cada disciplina.
2000 – PCNEM	Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio traz a possibilidade da aprendizagem significativa.
2012 – Res. nº 14 e nº 2 – DCNEM	As resoluções CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 e a CNE/CP nº 14/2012 estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
2014 – PNE	O Plano Nacional de Educação vai determinar um conjunto de diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas no período de 2014 a 2024.
2017 – BNCC	A Base Nacional Comum Curricular, trás em sua versão final o texto entregue pelo MEC a Comissão Nacional de Educação para formação dos professores e adequação dos currículos, a serem discutidos e cumpridos em território Nacional. Sua aprovação se dá em 2018.
2017 – NEM – Lei 13.415/2017	O Novo Ensino Médio, trás uma série de reformas que vieram a alterar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o currículo e a carga horária das aulas e dos componentes curriculares.

**FONTE:** Elaborada pela autora, 2023.

Em cada documento supracitado, podemos encontrar trechos referentes à educação ambiental e suas orientações devidas, levando o leitor à possibilidade de reflexão e cumprimento dos mesmos em sala de aula, apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores nas mais diversas esferas sejam elas locais ou regionais.

Assim, a resolução CNE/CP nº 2/2012 cita em seu Art. 19 que, cabe aos órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino, articularem-se com universidades e instituições formadores de profissionais para criarem meios que promovam a capacitação nos âmbitos didáticos pedagógicos resultando na oferta da educação ambiental no meio escolar e acadêmico. Apesar de que a Educação Ambiental, de acordo com os PCN's, deva estar presente em todo o universo escolar e nas disciplinas de forma transversal e interdisciplinar, especialmente na Geografia pelo caráter de sua origem, Branco Royer e Branco (2018, p. 195) afirmam que,

embora a Educação Ambiental seja contemplada de forma diluída no currículo, é destacada, no caderno Ciências Naturais, fortalecendo certa crença de que se trata de um assunto de maior responsabilidade para esta disciplina, reforçando o caráter de preservação e exploração “consciente” sobre a natureza, de maneira que o desenvolvimento e a sustentabilidade se justifiquem sob a égide de “menor degradação possível” ao meio, ao homem e a vida”.

De acordo com Costa e Loureiro (2013, p. 6), a Resolução n. 2, de 15 de Junho de 2012, estabeleceu as DCN para a Educação Ambiental, e a partir delas “reconhecem em todas as suas etapas e modalidades a importância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental”, que devem ocorrer de forma transversal, interdisciplinar e contínua em todas as etapas do ensino. Para tanto, concordam que,

A interdisciplinaridade, enquanto pressuposto da EA, não é um princípio epistêmico que legitima determinados saberes e relações de hierarquia entre as ciências, nem um método único para articular conhecimentos capazes de produzir uma “metaciência”. Constitui-se numa prática intersubjetiva que associa conhecimentos científicos e não-científicos relacionando o intuitivo, o cognitivo e o sensorial, buscando a construção de objetos de conhecimentos que se abram para novas concepções e compreensões do mundo e para a constituição do sujeito integral. Assim, se traduz como trabalho coletivo que envolve conteúdos, disciplinas e a própria organização da escola (COSTA; LOUREIRO, 2013, p. 14).

Em resumo, a Unesco (1980, p. 26) menciona a educação tradicional como demasiadamente abstrata e excessivamente parcelar. Dessa forma, tem “preparado mal a los indivíduos para enfrentar la complejidad cambiante de la realidad”.

Assim como a BNCC orienta em suas competências e habilidades, o desenvolvimento do trabalho docente voltado às transformações do espaço e da natureza por meio da interdisciplinaridade e transversalidade, Milton Santos afirma que,

A Geografia padece, mais do que as outras disciplinas, de uma interdisciplinaridade pobre e isso está ligado de um lado à natureza diversa e múltipla dos fenômenos com que trabalha o geógrafo e, de outro lado, a própria formação universitária do geógrafo. (SANTOS, 2021, p, 128).

A educação ambiental vivenciou um notável avanço em se tratando de políticas públicas e diretrizes, que reconheciam a sua importância e obrigatoriedade, especialmente em 2012, a partir das DCNEA (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental) sob a Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012, que coloca a temática ambiental como transversal no currículo de toda a Educação Básica.

Apesar disso, Menezes (2023) escreve que “Para o currículo da Educação Básica as propostas da nova BNCC não afirmam uma EA efetiva. Pois, a EA é mencionada quando são citadas determinadas habilidades ou aprendizagens essenciais”. Em seus estudos, chegou ao entendimento que nas três versões da BNCC a última delas não chega a contemplar uma abordagem da educação ambiental. E isto vai desde as primeiras etapas de ensino até o ensino médio.

De acordo com Ademais et al. (2018, p. 20), conforme citado por Menezes (2023), “abordaram a EA nos documentos Parâmetro Nacional Curricular -PCNs, nas DCN e na nova BNCC e verificaram também que essa temática aparece de forma reducionista na nova Base e não desperta expectativas sobre avanços significativos que proporcionem uma educação mais efetiva nessa área e a superação de suas demandas”.

Ela também chama a atenção para o que dizem os autores Royer e Oliveira (2019, p. 22), sobre a Educação Ambiental na versão aprovada da nova BNCC para o Ensino Médio, onde se verifica uma “tendência de silenciamento do tema frente as pesquisas realizadas em outras versões do documento” confirmando que “as palavras de maior frequência estão associadas à categoria socioambiental e sustentável”.

Em suma, Branco, Royer e Branco (2018, p. 197-199) a BNCC vão descrever a proposta para os estudos ambientais da BNCC dividida em suas três versões: na primeira versão o texto dispõe de um documento que apesar de suas 302 páginas, “sequer apresenta o termo ‘Educação Ambiental’” deixando a temática para o trabalho transversal propondo a apenas o debate sobre meio ambiente, consumismo e sustentabilidade; Na sua segunda versão, bem mais extensa que a primeira, vai tratar a Educação Ambiental como “uma dimensão da educação escolar, uma atividade intencional da prática social que deve imprimir no desenvolvimento individual, um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos”. Portanto, afirma-se que “ao situar a Educação Ambiental como Tema Especial, objetiva-se articular direitos e objetivos de aprendizagem relacionados às questões socioambientais, integrando-os aos currículos escolares”; Por fim, na terceira versão, com uma redução significativa de páginas, “disponibilizada para as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, não contempla o termo Educação Ambiental, assim como na primeira versão”, limitando-se a tratar a temática mais voltada para a sustentabilidade, o texto da BNCC (BRASIL, 2017, p. 279) segue propondo para as aulas uma “sintonia com o meio ambiente, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro”.

Em virtude disso, os autores (op. cit., 2018, p. 199) vão concluir que há uma similaridade entre os PCNs, as DCNs e a BNCC em não estabelecerem a Educação Ambiental como componente curricular, mas apenas “citada enquanto determinadas habilidades ou aprendizagens essenciais”.

Dessa forma, percebemos ao longo deste estudo como a BNCC foi alterando a presença da educação ambiental desde os PCNs até a sua versão final, tirando a importância do debate de dentro dos temas transversais, até tornar-se uma simples menção dentro dos conteúdos. Algo que poderemos já perceber no capítulo V deste trabalho, na análise dos livros adotados pelo Governo da Paraíba para o Ensino Médio, que seguem o padrão curricular da BNCC. Além de delegar a responsabilidade do debate para os gestores locais, a partir da construção dos PPP ou eventos pontuais presentes no chão da escola.

A educação ambiental passa a estar presente apenas nos termos referentes à sustentabilidade e ação social. Junto a redução de horas/aulas para as disciplinas, a exemplo da Geografia, verificamos uma perda considerável da construção do pensamento científico ligado às ações humanas no meio em que vivemos.

#### **4.2.1 A Geografia e o Novo Ensino Médio diante das conjecturas de uma sociedade do conhecimento**

Em contrapartida a todas as conquistas advindas das diretrizes e documentos que devem favorecer uma melhora na aprendizagem, especialmente no ensino de Geografia e Educação ambiental, de importância imprescindível para o reconhecimento e zelo pelo meio em que se habita a humanidade, vemos uma barreira que se levanta e põe em risco tudo o que foi garantido por lei. O Novo Ensino Médio.

Diante do que se espera da escola mediante a novidade do termo sociedade do conhecimento, o Ensino Médio, cuja definição e objetivo se divide entre formar o aluno para a continuidade dos estudos superiores ou a sua inserção no mercado de trabalho, como pede o Art 35 da LDB de Lei nº 9394/96, tantas vezes enfatizado pelas diretrizes como um mercado modernizado e dinâmico, atrai os olhares de vários campos do processo produtivo.

Com o Novo Ensino Médio Lei 13.415/2017, a carga horária anual passará de 800 horas anuais para 1.700 horas. No entanto, apenas 60% será reservado para as disciplinas obrigatórias e os 40% restantes para as optativas. Dentro dos 60%, apenas as disciplinas de língua portuguesa e Matemática são trazidas pelo texto como obrigatórias, outras disciplinas clássicas aparecem como apoio para temas transversais, outras como facultativas. E as disciplinas de História e Geografia não são tratadas como obrigatórias.

Ao refletirmos sobre essa situação, percebemos que as mudanças no sistema de ensino brasileiro “prioriza uma formação mínima, dual e desigual” (FRIGOTTO *apud* FARIAS, 2020, p. 6), tendo em vista que as escolas particulares continuam trabalhando as disciplinas clássicas, não gerando prejuízos aos alunos quanto à visão crítica de mundo e ao ingresso no nível superior de ensino.

Ao contrário dos alunos da escola pública, cuja vigência do NEM retira a carga horária das disciplinas não obrigatórias, uma vez que “disponibiliza-se menos da metade do tempo da formação nessa etapa de escolaridade para os saberes clássicos” (FARIAS, 2020, p. 6), transformando-os nitidamente numa massa de operários tecnicamente bem treinados para o mundo de trabalho que se ergue.

O conhecimento passa a ser uma exigência em vista do mercado de trabalho, cada vez mais tecnológico, e isso contribui para a influência nos currículos escolares sobre que tipo de conhecimento a escola deve revogar ou adicionar para a obtenção de um jovem preparado para as novas vagas de trabalho. Nas palavras de Nora Krawczyk (2011), o currículo passa

a se tornar um espaço de “disputa entre diversos setores da economia”. Dessa forma, ela adverte que:

O currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho. (KRAWCKZY, 2011, p. 6).

Nota-se uma grande preocupação sobre o que se ensina no Ensino Médio, se as disciplinas corroboram para uma educação eficaz verdadeiramente ou não. O que se ensina serve para as novas funções existentes no mercado internacional. O conhecimento científico passa a ser questionado e comparado às novas necessidades da sociedade do progresso e do desenvolvimento. Novas palavras surgem como protagonismo, resiliência, proatividade.

O que se vê através da implantação da BNCC e do NEM é uma diluição de várias disciplinas importantes na formação intelectual e de base científica, a partir de uma carga horária mínima. Apresenta-se a possibilidade dos itinerários voltados para a formação profissional, de acordo com o interesse dos alunos, do Estado e para o direcionamento para o ENEM. Contudo,

Não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa. (FERRETI, 2018, p. 29).

Nesse sentido, conforme Farias (2020, p. 11-12), “as reflexões geográficas são fundamentais no Ensino Médio” conquistadas a partir do domínio do entendimento do espaço geográfico, por meio de procedimentos metodológicos, tais como: “observar, descrever, sintetizar, comparar, explicar, compreender e dominar os fundamentos teóricos e as técnicas de elaboração das representações cartográficas”. Por tanto, “negá-las aos jovens da classe trabalhadora é precarizar a sua formação política, [...] é distanciá-los do exercício político que vise a edificar uma humanidade solidária”.

Dessa forma, o que se vê é uma desvalorização dos estudos da área de Ciências Humanas e Sociais, que, de acordo com as diretrizes, devem trabalhar de forma integrada,

porém com um número de aulas extremamente insuficiente. Para tanto, podemos observar nos Quadros 12 e 13 sobre as Matrizes Curriculares 2023, do Governo do Estado da Paraíba para a 3ª série do Ensino Médio.

Analisando a referida matriz curricular, é visível e imaginável a dificuldade em se trabalhar o currículo de Geografia em sua plenitude, uma vez que o número reduzido de aulas força o docente a reduzir ao máximo os conteúdos necessários para uma boa formação geográfica. A isto soma-se o trabalho interdisciplinar, os momentos escolares integrados como o PIP (Projeto de Intervenção Pedagógica) e eventos conjuntos, os projetos e, no caso aqui em estudo, a temática ambiental.

**Figura 3:** Matriz Curricular de 2023 para a 3ª Série – Novo Ensino Médio

Regular diurno Aulas de 50 minutos		CARGA HORÁRIA SEMANAL						CARGA HORÁRIA ANUAL							
COMPONENTES CURRICULARES		1ª Sem	2ª Sem	3ª Sem	4ª Sem	5ª Sem	6ª Sem	1ª Sem	2ª Sem	3ª Sem	4ª Sem	5ª Sem	6ª Sem		
Formação Geral	Linguagens	Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	50	
		Arte	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Educação Física	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Língua Estrangeira (Inglês-Básico e Instrumental)	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Língua Estrangeira (Espanhol-Básico e Instrumental)	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
	Ciências Humanas	História	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Geografia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Filosofia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
	Ciências da Natureza	Sociologia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Química	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Física	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Biologia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
	Matemática	Matemática	3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	50	
		Propulsão	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
	<b>Total Formação Geral</b>		<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>300</b>	<b>300</b>	<b>300</b>	<b>300</b>	<b>300</b>	<b>300</b>	
	Itinerários Formativos	Eletiva	COMPONENTES CURRICULARES	1ª Sem	2ª Sem	3ª Sem	4ª Sem	5ª Sem	6ª Sem	1ª Sem	2ª Sem	3ª Sem	4ª Sem	5ª Sem	6ª Sem
			Eletiva	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
Projeto de vida		Língua Portuguesa	3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	50	
		Língua Inglesa	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Língua Espanhola	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Arte	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Educação Física	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Matemática	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		<b>Total Itinerários</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>200</b>						
<b>TOTAL DE AULAS EM - Formação Geral</b>								<b>2160</b>							
<b>Total de Horas - Formação Geral</b>								<b>1800</b>							
<b>TOTAL DE AULAS EM - Itinerário Formativo</b>								<b>1440</b>							
<b>Total de Horas - Itinerário Formativo</b>								<b>1200</b>							
<b>TOTAL DE AULAS ANUAIS</b>								<b>3600</b>							
<b>TOTAL DE HORAS ANUAIS</b>								<b>3000</b>							

**Fonte:** Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba 2023.

Uma atenção totalmente voltada para a aprendizagem exclusiva do Português e Matemática, em detrimento das outras ciências nos remete à educação de décadas passadas, onde se tentou formar um cidadão acrítico, patriota e moldado aos sistemas econômicos vigentes “e, para isso, ampararem-se nos fundamentos da pedagogia tradicional, definiram

quais os componentes curriculares a serem estudados e o que deveriam abordar, através dos quais se operacionalizou essa formação”. (FARIAS, 2020, p. 18-19).

Embora as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba (2023, p. 34) quanto a Educação Ambiental afirmarem que ela “envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa” e que possibilita “a tomada de decisões transformadoras para si e para a comunidade na qual se insere, a partir de uma rotina que promova ações de sustentabilidade e respeito ao meio ambiente natural ou construído, ou seja, onde as pessoas se integram”.

É notável que o professor fica impossibilitado de realizar tantas ações que promovam um ensino verdadeiramente eficaz dentro de sua área científica.

**Figura 4:** Matriz Curricular de 2023 para a 3ª Série – E. M. Regular Noturno/ Diurno

ENSINO MÉDIO REGULAR DIURNO Aulas de 50 minutos		COMPONENTES CURRICULARES	CARGA DE AULAS SEMANAL						CARGA HORÁRIA ANUAL					
			1ª Sem	2ª Sem	3ª Sem	4ª Sem	5ª Sem	6ª Sem	1ª Sem	2ª Sem	3ª Sem	4ª Sem	5ª Sem	6ª Sem
Formação Geral	Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	4	67	67	67	67	67	67
		Produção Textual					1	1	0	0	0	0	17	17
		Educação Física	2	2	2	2	1	1	33	33	33	33	17	17
		Artes	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
		Língua Inglesa / Espanhola *	2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33
	Ciências Humanas	História	3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	50
		Geografia	3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	50
		Sociologia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
		Filosofia	1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17
	Ciências da Natureza	Biologia	3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	50
		Física	3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	50
		Química	3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	50
	Matemática	Matemática	4	4	4	4	4	4	67	67	67	67	67	67
	Total Formação Geral		30	30	30	30	30	30	500	500	500	500	500	500
			TOTAL DE HORAS ANUAIS						3000					

**Fonte:** Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba 2023

Essas diretrizes ainda pedem que o docente tenha uma prática integrada e interdisciplinar, contínua e permanente. Orientando a unidade de ensino a construir Projetos Político Pedagógicos com a “Educação Ambiental como tema integrante do currículo, em consonância com os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU”, superando “a mera distribuição pelos componentes curriculares e a execução de ações fragmentadas, pontuais e isoladas” e, também a “Usufruir do regime de colaboração e disponibilização do Núcleo de Educação Ambiental da Gerência Executiva de Diversidade e

Inclusão (GEDI)”, onde a partir deste a escola consiga desenvolver uma rotina de sequência de projetos de educação ambiental.

Tais orientações são palco de muitos questionamentos sobre o tempo disponibilizado para o desenvolvimento de tais ações na área do meio ambiente, e ainda mais importante, que tipo de conhecimento pode ser desenvolvido, haja vista, dentro das aulas de Geografia o tempo reduzido de aulas não permite um estudo científico e aprofundado sobre as diversas questões ambientais?

Seriam apenas informações lúdicas e rasas como forma de cumprimento de metas? O tratamento de temáticas direcionadas pelas mídias e projetos neoliberais internacionais? Quanto vale um trabalhador com conhecimentos ambientais dentro do mercado de trabalho? Enfim, são muitos os questionamentos e angústias vivenciadas pelos professores a cerca das mudanças no Ensino Médio.

O consenso entre estes profissionais é o de que tais mudanças não tem contribuído para a evolução dos alunos integralmente, o que envolve a dimensão da compreensão das questões ambientais e de como elas se relacionam com as suas vidas e a continuidade da vida no Planeta.

Em contrapartida ao que pede as novas diretrizes curriculares, Ferreti escreve que,

Evidentemente o desenvolvimento sustentável é mais do que uma questão econômica, social. A reforma aparentemente conferiu pouca atenção a essa perspectiva, tanto é que retirou a Sociologia do conjunto de disciplinas obrigatórias do Ensino Médio. Ao mesmo tempo a BNCC, em vários momentos, se refere à consciência ambiental dos jovens como um aspecto importante da formação dos jovens, assim como a proposta de atualização das DCNEM. (FERRETTI, 2018, p.32).

Concordando com o autor, podemos acrescentar que a disciplina de Geografia também se torna alvo das novas regras. Não podendo desenvolver seus objetivos essenciais a cerca da espacialização dos fenômenos em seus aspectos sociais, políticos, territoriais, ambientais, entre outros. Formando, por fim, jovens aquém do esperado para um cidadão consciente e bem orientado para os desafios futuros do Planeta em que vive e do qual retira os recursos limitados para sua sobrevivência.

Os professores se deparam com realidades distintas quando se propõem a organizar sua prática em sala de aula: de um lado se deparam com uma construção de conteúdos baseados no que propõe a BNCC e materializados no livro didático, que chega em suas

escolas e é entregue à turma para ser trabalhado e cobrado por pais e alunos, não esquecendo que muitas vezes destoam da realidade local e regional; de outro lado, o que propõe a esfera estadual, através das secretarias de educação; e por fim, aquilo que pela consciência e experiência do professor deve ser desenvolvido. O que neste caso supracitado seria a questão do meio ambiente.

O fator mais angustiante diante de tantos desafios é o fato de que o Novo Ensino Médio vem implicitamente obrigando o docente a deixar praticamente raso o conhecimento geográfico. E isto nos remete aos pensamentos de Farias (2020, p. 19) a cerca do pragmatismo pedagógico sobre o projeto educativo nacional, atendendo às demandas econômicas neoliberais e interferindo de modo direto nos currículos, nos métodos, no trabalho docente, em uma espécie de “colonização do currículo”.

Segundo ele, a Geografia, no caso da Geografia Crítica, “também passou por esse mesmo movimento de inflexão nos currículos prescritos pelo Estado”. O que no faz refletir que, há muito tempo, se busca moldar a sociedade por meio da educação, através das intencionalidades do currículo, impedindo a formação plena do cidadão. O ‘cidadão Integral’ como bem idealizou Milton Santos, em 1978.

Quando pensamos em currículo e educação ambiental, podemos também supor que depois das reformas da Lei 13.415/2017 tal assunto ficará reservado apenas aqueles que detém o conhecimento geral/integral, conforme os interesses da economia capitalista e as necessidades do mercado, ao seu tempo.

Os problemas ambientais serão temas a serem trabalhados apenas quando não ferirem a integridade de certas esferas econômicas, apesar das consequências para toda a humanidade, desde o microespaço geográfico (interior de uma fábrica, um bairro ou cidade) ao macroespaço (quando se tratar do aquecimento global, escassez de água, contaminações industriais de grandes extensões, queda de produtividade, entre outros). O que nos leva a compreender que a manipulação dos currículos podem colocar a perder toda uma geração e suas ações no espaço geográfico por tempo incalculável.

Desta maneira, “Os geógrafos têm, indiscutivelmente, muito a contribuir na necessária mudança da organização do espaço geográfico e a garantia da boa qualidade ambiental é algo que depende muito de tais profissionais”, é crucial, por tanto que possamos fazer valer um currículo realmente universal e libertador para todos (MENDONÇA, 2022, p. 74).

A fim de compreendermos a problemática para a disciplina de Geografia e seu currículo na esfera ambiental, a que este trabalho tem se dedicado a estudar, analisaremos as propostas curriculares e a presença da temática meio ambiente no capítulo a seguir.

## **5. O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E A TEMÁTICA AMBIENTAL SEGUNDO OS VOLUMES DA COLEÇÃO MODERNA PLUS**

Para podermos com mais clareza compreender o universo deste trabalho a partir da composição e distribuição dos conteúdos geográficos e, neste caso mais especificamente, da temática ambiental nas aulas de Geografia do Ensino Médio da Paraíba, seguiremos neste capítulo uma sequência de estudos e análises de livros e proposta curricular, disponibilizadas pela Secretaria da Educação da Paraíba.

Para tanto, é necessário discutirmos de forma breve o mercado do livro didático e a organização dos currículos, de acordo com as exigências das diretrizes educacionais, as disposições editoriais, bem como das expectativas do capital nacional e internacional para com a educação e seus objetivos finais.

### **5.1 Uma breve compreensão sobre o mercado do livro didático e da editora Moderna no Brasil**

O mercado de livro didático do Brasil é um dos mais rentáveis do mundo. Por este motivo, o país está no *hall* da competitividade internacional entre empresas que desejam entrar nesse nicho, cada vez mais crescente, no mundo da educação.

O ramo dos livros didáticos no Brasil entre 1970 e 2000 era composto basicamente por empresas de cunho familiar, com poucas exceções. Entre esse período, assim como as diretrizes e os currículos da educação que vão se moldando aos interesses políticos, não poderíamos imaginar que esse segmento estivesse isento das intencionalidades externas.

Junto ao processo de redemocratização do país houve a aprovação do PNLD – Programa Nacional do Livro didático, no ano de 1985. Em 1996, foi promulgada a LDB, que vai dar visibilidade à distribuição desse material na etapa da Educação Fundamental (1º ao 9º ano). Em 2003, foi criado o PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, em 2007 o PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos e em 2009 foi aprovado o PNLD EJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos. Nesses programas, o livro didático, segundo a Legislação, é considerado um material de uso individual dos alunos e professores (CASSIANO, 2013).

Os livros didáticos são constituídos entre: acervos de material permanente, seriados, consumíveis e/ou reutilizáveis.

Diante desse cenário nacional, a realidade das editoras brasileiras mudou e passou a atrair a atenção de grandes empresas internacionais no século XXI, entre elas a espanhola. Não por acaso, a LDB (Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996) e outras reformas educacionais no governo de FHC, tiveram certa inspiração na Reforma Espanhola de 1990 (Lei Orgânica Geral de Educação).

Mais tarde, no ano de 2005, já no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, com o sancionamento da Lei nº 3.987/2000, que traria a obrigatoriedade da língua espanhola nas escolas, as editoras espanholas se fortaleceram ainda mais.

Esses momentos vão exigir adaptações de ambos os lados no país. Segundo Célia Cassiano, (op. cit., p. 29), o manual escolar, uma vez que é “ao mesmo tempo mercadoria e elemento fundamental da cultura escolar”, envolve também “análise do mercado” e “se relaciona com a educação e com a cultura do país”. Com isso ela concorda também que “o segmento dos livros didáticos tem implicação direta para a educação”.

Existe um grande grupo de editoras voltadas a publicações de uso escolar de âmbito internacional, são elas: Hachette, Hatier, Nathan, Macmillan, Longman, Anaya e a Santila. Além de investimentos advindos de agências internacionais como o Banco Mundial e o BID, esses grandes grupos empresariais do ramo das editoras formam oligopólios, que se espalham pelo mundo e tem grande presença na América Latina, onde o Brasil é um dos maiores consumidores, graças ao PNLD.

Alguns desses grupos, ao adentrar no país, vão adquirindo outras editoras nacionais formando uma força maior e mais competitiva, a exemplo da Editora Santilana (pertencente ao grupo espanhol Prisa, dono do jornal El País, entre outros empreendimentos), que adquiriu para seu grupo no Brasil as editoras Objetiva e Salamandra, o selo Richmond, o sistema Uno de Ensino, a empresa de avaliação educacional Avalia, além da editora Moderna, que é objeto de nossa análise neste capítulo, por ter sido a escolhida para fornecer os livros de Geografia do Ensino Médio da rede estadual da Paraíba.

Diante da realidade de competição acirrada entre ‘gigantes’ por um mercado consumidor, essas editoras tentam oferecer suas edições produzidas de acordo com o que regulamentam as diretrizes curriculares do país. Para tanto, são convidados vários autores nacionais que, trabalhando em conjunto, tem seus nomes na contracapa do livro, mas não

assinam seus textos. Por fim, a editora analisa a produção e o MEC faz a avaliação, que determina a sua aprovação ou reprovação (diferentemente das apostilas fornecidas para escolas particulares e algumas prefeituras pelo país).

Muitas questões envolvem críticas à prática das editoras no megamercado do livro didático, entre elas a diferenciação e a classificação de escolas.

Diante disso, as editoras costumam produzir duas ou três coleções para cada disciplina. “Enquanto algumas coleções possuem textos mais elaborados e críticos, com um nível de complexidade maior presente nos métodos e atividades, outras coleções são consideradas superficiais, seguindo métodos mais tradicionais e mnemônicos de ensino” (MORETTO, 2017, p. 11).

Após esse processo, a editora parte para a oferta nas escolas, onde, munida de informações sobre as instituições, procurará gestores e, principalmente, professores. Porém muitas divergências sobre a escolha do livro didático surgiram. Segundo Freitag et al. (1993, p. 43 apud CASSIANO, 2013, p. 61), o professor era considerado “despreparado, sobrecarregado, desmotivado e coagido pelos vendedores das editoras”. Já outros autores como Oliveira et al. (1984, p. 128-131 apud CASSIANO, 2013, p. 61) defendiam que “a política pública envolvendo compra de livro didático deveria ser feita de forma descentralizada”, independente das diretrizes do governo federal.

Em virtude disso, a escolha do livro delegada ao professor aconteceu por orientação do próprio PNLD, ao ser instituído em 1945, uma vez que antes eram determinadas unicamente pelo Estado, o que poderia envolver interesses diversos.

De acordo com Silva (2006), o chefe de poder judiciário José Linhares, ao assumir a presidência da República interinamente promulgou o decreto de Lei 8.460 de 26 de dezembro de 1945, onde no Capítulo 1 – Da elaboração e utilização do livro didático em seu Artigo 5º estabeleceu que os poderes públicos não poderiam determinar a adoção de um só livro ou de determinados livros, nem apontar ou definir preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado. Assim, lê-se,

Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário,

normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado.

Parágrafo único. A direção das escolas primárias, normais profissionais e secundárias, sejam públicas ou particulares, não poderá, relativamente, praticar os atos vedados no presente artigo. (Decreto-Lei 8.460 de 26 de dezembro de 1945).

Contudo, em 1995, emergiram outros direcionamentos em relação à escolha do livro pelo docente, não garantindo que sua escolha seja efetivada pelo Estado. Dentre elas, as diferentes gestões escolares e a rotatividade do professor brasileiro.

Na atualidade, comumente os professores selecionam os livros do Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático em momentos de trabalho conjunto entre pares de disciplinas e/ou áreas afins.

Porém, algumas vezes acontece de no início do ano letivo, descobrirem que a escolha do Estado foi diferente da enviada para os organismos responsáveis. A exemplo disso podemos citar o que aconteceu no ano letivo de 2022, onde uma única obra foi selecionada para todas as escolas de Ensino Médio do Estado da Paraíba. O que nos leva a uma reflexão contrária ao que aponta Cassiano (2013) quando escreve que,

Na realidade, apesar de a compra governamental resultar de uma negociação direta entre as editoras e Poder Público, a decisão sobre os livros didáticos que serão comprados é feita por meio das indicações provenientes das instituições escolares públicas de todo país. Nesse caso, a escolha dos livros didáticos é feita diretamente pelos professores, nas escolas, mas com orientação governamental, até porque os professores só podem escolher os livros constantes no Guia de Livros Didáticos. (CASSIANO, 2013, 269).

Compreendemos que dar ao professor o real direito de escolha é o mais correto a se fazer, uma vez que na perspectiva de Oliveira (2017, p. 18-19) o processo de escolha do livro didático pelo professor é carregado de sentidos e significados, a exemplo do que se deseja desenvolver nas suas salas de aula e que formação quer oferecer aos seus alunos.

Ela ainda comenta sobre a pesquisa realizada por Mantovani (2019) que revela que “os professores escolhem os livros didáticos com base no conhecimento que possuem da clientela escolar que atendem enquanto os especialistas avaliam com base em uma idealização do trabalho pedagógico”.

Diante do que aqui foi exposto, reconhece-se que o processo de escolha do livro didático envolve muitas questões voltadas para diversos interesses, alguns deles voltados às questões midiáticas e econômicas, outros à questões metodológicas, outras ideológicas, etc.

Entretanto, o livro didático precisa dos olhares dos professores no momento da escolha, uma vez que estes são os profissionais que estão diretamente ligados às realidades locais e regionais, à identidade da escola e dos alunos, ele trabalhará por três anos ou mais com as obras selecionadas e será muitas vezes cobrado pela utilização destas em sala de aula. Obviamente os olhares do Governo devem estar atentos de forma justa e pedagógica sobre as obras que serão utilizadas, para que não haja interferências de cunho particular e intencional na escolha de determinada editora.

A escolha do livro didático deve acontecer de forma justa e eficaz uma vez que, apesar das muitas críticas e ideologias envolvendo o assunto, “trata-se de um grande mercado para as editoras, mas também um profícuo meio de socialização do conhecimento” (VITELLO; CACETE, 2017, p. 14).

## **5.2 Análise dos volumes da coleção Moderna Plus, 2020.**

O Governo do Estado da Paraíba, por meio da Secretaria de Educação da Paraíba - SEE-PB selecionou a coleção de livros da Moderna Plus para o trabalho dos professores e estudantes do Ensino Médio. Estes começaram a chegar nas escolas para serem trabalhados com as turmas de 1ª série, a partir do ano de 2022, conforme o Novo Ensino Médio fosse, aos poucos, implantado série após série.

Para que tenhamos noção do que a coleção traz para as três séries do Ensino Médio e que tipo de material o professor terá a sua disposição, este capítulo pretende detalhar os conteúdos dos seis volumes da coleção para a disciplina de Geografia, dando destaque para o estudo e a pesquisa a cerca do meio ambiente e de como esta temática vem sendo abordada nesta obra.

Considerando, portanto, de que forma a editora Moderna determinou a disposição de conteúdos julgados importantes para a Geografia, a fim de obedecer as determinações da BNCC, o que se pede no Novo Ensino Médio para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é a disposição da proposta curricular dentro de um reduzido número de aulas semanais.

Dessa forma, questiona-se qual o lugar da temática ambiental dentro da coleção Moderna Plus (2020)? Vamos acompanhar a composição curricular de cada volume como esteio para uma análise mais concreta e que sirva de base para posteriores pesquisas.

A coleção se apresenta em seis volumes que, em suas capas e corpo, não definem a qual série ou a quais disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pertencem, fazendo com que ela ganhe o status de interdisciplinar.

**Figura 5:** Imagem de capas dos volumes da coleção Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 2020



**Fonte:** Moderna Plus Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 2020.

Segundo a editora, isto acontece para que os professores possam, em conjunto, decidir para qual série os volumes podem ser direcionados. Assim como também, sendo possível organizar “o curso” em períodos semestrais, trimestrais ou bimestrais.

Entretanto, no interior da obra, é possível encontrar um mapa conceitual para guiar o corpo docente quanto a organização das obras por série e das separações dos conteúdos por capítulos e possíveis disciplinas.

A figura 6 possibilita ao leitor uma ideia da possível organização cada coleção.

**Figura 6:** Organização da coleção Moderna Plus por volumes.



**Fonte:** Moderna Plus Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Mapa Conceitual, 2020.

De acordo com o mapa conceitual, as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia dividem alguns capítulos entre si, não estando especificado ou definido a pertença de alguns conteúdos para com a disciplina trabalhada, ficando a critério dos professores e de sua experiência em sala de aula a divisão de determinados temas.

Os conteúdos sugeridos para cada disciplina, a partir de mapas conceituais podem ser acessados através do site [Apresentação do PowerPoint \(moderna.com.br\)](http://moderna.com.br), onde os leitores podem acompanhar as possíveis divisões, seguindo uma legenda de cores com temas e subtemas da área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas.

Para maior compreensão a respeito da separação dos conteúdos, estes foram classificados, segundo os próprios mapas e nosso entendimento (como pede a própria editora), em tabelas organizadas por séries e seus volumes, consecutivamente.

Nos mapas conceituais a cor verde representa a disciplina de Geografia, a cor vermelha representa Filosofia, a cor rosa representa História e a cor lilás significa Sociologia.

Esta coleção, quando ordenada por bimestres, apresenta as seguintes disposições dos volumes:

## 5.2.1 Análise da 1ª Série do Ensino Médio

### 5.2.1.1 Volume 1: Natureza em transformação

Por se tratar de um volume cujo título é ‘Natureza em transformação’, os conteúdos são todos voltados para a reflexão sobre as características naturais do Planeta e o meio ambiente. Na análise sobre os capítulos, a obra pretende iniciar com a espécie humana e sua interação com a natureza, o conceito de natureza no tempo, a interação entre a sociedade e a natureza, as transformações ao longo do tempo e chegada da biotecnologia e a crise ambiental, numa perspectiva internacional e a relação entre as sociedades e o meio ambiente.

#### **Quadro 10:** Divisão de capítulos por disciplina - Volume 1: Natureza em Transformação

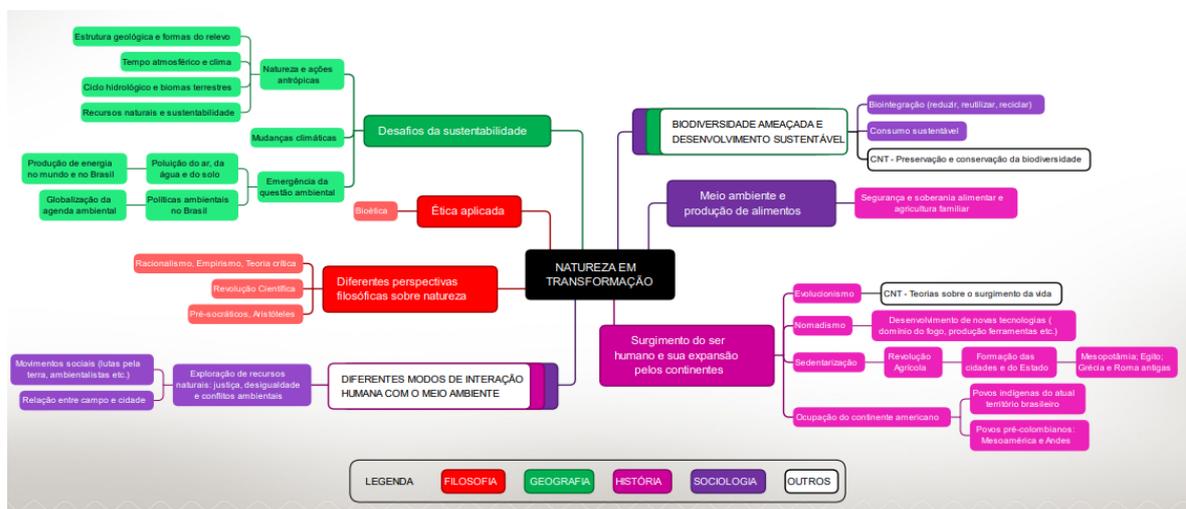
<b>1º ANO</b>
<b>VOLUME 1 - Natureza em transformação</b>
O estudo da transformação da natureza pela ação humana, abordando sua importância para o desenvolvimento da nossa espécie; e a análise de formas de interação de diversas sociedades com o meio ambiente na atualidade, visando a reflexão sobre a importância da conservação da biodiversidade e dos ecossistemas.

De um modo geral pode-se dividir os capítulos da forma a seguir:	
Capítulos 1 e 2	História
Capítulo 3	Filosofia e História
Capítulos 4 e 5	<b>Geografia</b>
Capítulo 6	<b>Geografia e Sociologia</b>

Fonte: Produzido pela autora.

De acordo com a obra, para o volume de número 1, (Moderna Plus - Vol. 1 - Manual do Professor, 2020, XLIX), a disciplina de Geografia deverá trabalhar o conceito de natureza, de modo que este “será abordado com base no estudo de suas dinâmicas, salientando as características geológicas do Planeta, a apresentação dos recursos hídricos, entre outros temas afins. Também serão estudadas algumas das consequências sistêmicas da intervenção social sobre o meio ambiente”.

**Figura 7:** Mapa conceitual do volume 1: Natureza em transformação



Fonte: Moderna Plus Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Mapa Conceitual, 2020.

### 5.2.1.2 Volume 2: Globalização, emancipação e cidadania

Neste volume busca-se percorrer a história da humanidade em seu processo de globalização da economia até a cultura de massa.

Iniciando a partir da expansão marítima, da emancipação política das colônias americanas, a consolidação do capitalismo e a Revolução Industrial, a integração entre os

mundos através das redes de transporte e informação, culminando nos processos da globalização dos fenômenos sociais e da integração regional, e, por fim, a massificação dos sujeitos.

**Quadro 11:** Divisão de capítulos por disciplina - Volume 2: Globalização, emancipação e cidadania

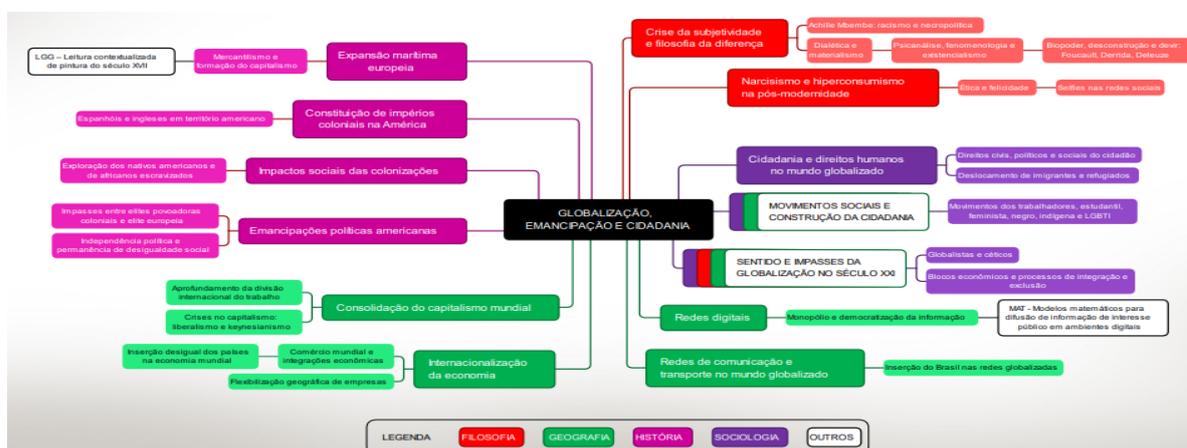
<b>1º ANO</b>	
<b>VOLUME 2 - Globalização, emancipação e cidadania</b>	
O que é o fenômeno da globalização, suas implicações políticas, culturais, filosóficas, sociais e econômicas e os seus impactos sobre o efetivo exercício da cidadania.	
<b>De um modo geral pode-se dividir os capítulos da forma a seguir:</b>	
Capítulos 1 e 2	História
Capítulos 3 e 4	Geografia
Capítulo 5	Sociologia, Filosofia e Geografia
Capítulo 6	Filosofia

**Fonte:** Produzido pela autora.

Neste volume, (Moderna Plus - Vol. 2 - Manual do Professor, 2020, L) para a disciplina de Geografia se buscará explicitar “os processos que engendram o fortalecimento de grupos empresariais poderosos, que concentram grandes somas de recursos financeiros e estabelecem um monopólio sobre a criação e a divulgação de produtos culturais”.

Perpassando pelos períodos socioeconômicos mais importantes da história e da formação das sociedades. Desta forma, os conteúdos voltam-se para a análise das transformações sociais.

**Figura 8:** Mapa conceitual do volume 2: Globalização, emancipação e cidadania



**Fonte:** Moderna Plus. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Vol. 2, 2020.

## 5.2.2 Análise da 2ª Série do Ensino Médio

### 5.2.2.1 Volume 3: Trabalho, ciência e Tecnologia

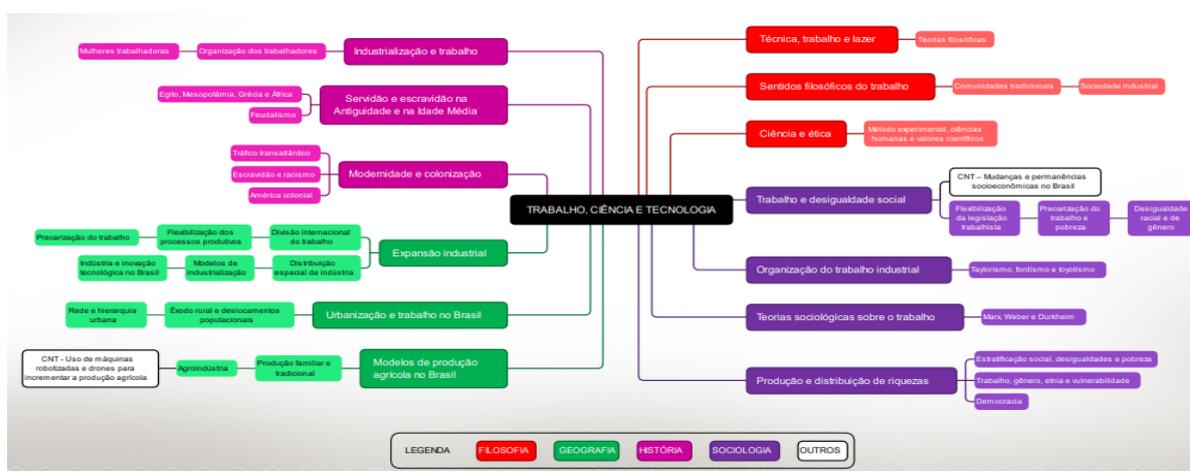
Neste volume a obra procura envolver os alunos do Ensino Médio na construção do pensamento para a preparação para o mundo do trabalho, um dos objetivos principais da BNCC e Novo Ensino Médio. Assim como o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis na área da tecnologia de modo que os jovens consigam estar imersos no mundo que os cerca.

**Quadro 12:** Divisão de capítulos por disciplina - Volume 3: Trabalho, ciência e Tecnologia

<b>2º ANO</b>	
<b>VOLUME 3 - Trabalho, ciência e Tecnologia</b>	
Desenvolvimento científico e tecnológico e seus impactos no mundo do trabalho, com objetivo de pensar sobre as desigualdades na produção e distribuição de riquezas e conhecimento, e na ocupação e no uso do espaço.	
<b>De um modo geral pode-se dividir os capítulos da forma a seguir:</b>	
Capítulo 1	Filosofia
Capítulo 2	Sociologia
Capítulos 3 e 5	História
Capítulos 4 e 6	Geografia

Fonte: Produzido pela autora.

**Figura 9:** Mapa conceitual do volume 3: Trabalho, Ciência e Tecnologia



Fonte: Moderna Plus. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Vol. 3, 2020.

Desta forma, se inicia o estudo sobre o desenvolvimento tecnológico e científico e seus impactos na vida humana, o trabalho e a desigualdade social, as relações de trabalho no mundo ao longo dos tempos, a industrialização, o papel do Estado e os agentes privados, as relações de trabalho na construção territorial e social do Brasil que resultam em desigualdades e racismo, e, ao final, as consequências das inovações tecnológicas na formação econômica do Brasil.

Neste volume, segundo a obra, a Geografia deverá explorar “as relações econômicas entre os países, com destaque para a análise da Terceira Revolução Industrial e seu impacto sobre a cadeia global de produção e sobre as relações de trabalho”. Desta forma, permitirá que os alunos discutam sobre “as formas de trabalho próprias do desenvolvimento urbano, industrial e agropecuário, assim como os processos de desemprego estrutural, terceirização e precarização do trabalho no Brasil”. (Moderna Plus - Vol. 3 - Manual do Professor, 2020, L).

#### 5.2.2.2 Volume 4: Poder e Política

#### **Quadro 13:** Divisão de capítulos por disciplina – Volume 4: Poder e Política

<b>2º ANO</b>	
<b>VOLUME 4 - Poder e Política</b>	
Conceitos, teorias e processos fundamentais das relações entre poder, política, Estado, território e sociedade civil a fim de promover a consciência crítica política e o fortalecimento dos princípios democráticos.	
<b>De um modo geral pode-se dividir os capítulos da forma a seguir:</b>	
Capítulo 1	Filosofia/Sociologia
Capítulo 2	Sociologia/História
Capítulos 3 e 4	História
<b>Capítulos 5</b>	<b>Geografia/História</b>
<b>Capítulos 6</b>	<b>Geografia</b>

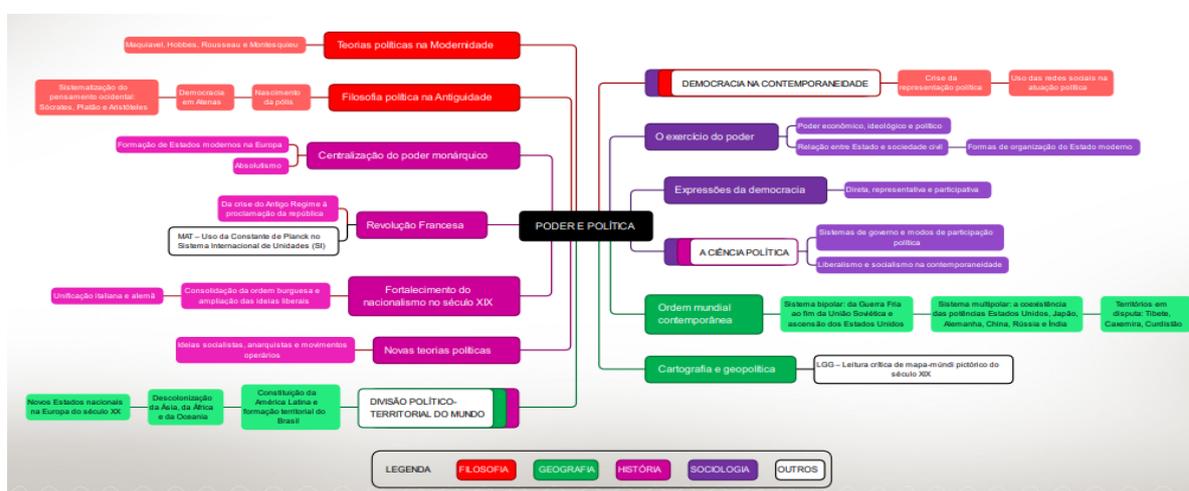
Fonte: Produzido pela autora.

Diante dos desafios da massificação das ferramentas digitais e as esferas de poder frente as tecnologias da educação, os estudantes são instigados a refletir a cerca da compreensão do mundo a partir da ciência e tecnologia, para sua inserção no mundo do trabalho, como também para a participação consciente no processo democrático e da cidadania.

O volume 4 vai tratar do pensamento crítico, através da filosofia política, das relações de poder, política e democracia, das forças políticas e as formações dos Estados e das relações entre Estado, poder e território num âmbito tanto global quanto local. No tocante à disciplina de Geografia, se pretende trabalhar

a relação entre espaço e poder. Examina-se a formação de Estados em sua dimensão territorial com foco nos processos e eventos que levaram à configuração atual das fronteiras nacionais. A formação de territorialidades regionais e locais também é analisada com o intuito de reconhecer estratégias, disputas e reivindicações territoriais internacionais e intranacionais. (Moderna Plus - Vol. 4 - Manual do Professor, 2020, L).

**Figura 10:** Mapa conceitual do volume 4: Poder e Política



Fonte: Moderna Plus. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Vol. 4, 2020.

## 5.2.3 Análise da 3ª Série Ano do Ensino Médio

### 5.2.3.1 Volume 5: Sociedade, Política e Cultural

**Quadro 14:** Divisão de capítulos por disciplina – Volume 5: Sociedade, Política e Cultura

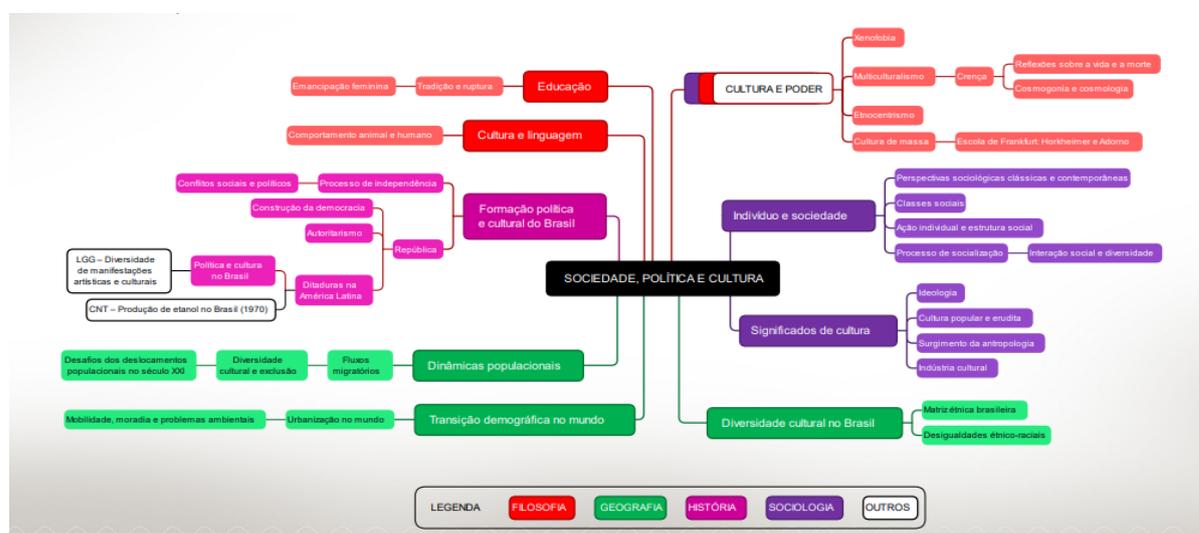
3º ANO	
VOLUME 5 - Sociedade, Política e Cultura	
Aspectos do desenvolvimento Cultural humano que permitem a constituição de estruturas sociais complexas para pensar sobre a diversidade dos modos de vida e os conflitos entre os indivíduos que delas fazem parte.	
<b>De um modo geral pode-se dividir os capítulos da forma a seguir:</b>	
Capítulo 1	Filosofia
Capítulo 2	Sociologia/Filosofia

Capítulos 3 e 4	Geografia
Capítulos 5 e 6	História

Fonte: Produzido pela autora.

No volume 5, a editora se compromete em levar os jovens a compreender o conceito de cultura a partir de diversas fontes materiais e imateriais. De modo que não se aparte as noções de cultura, política e sociedade.

Figura 11: Mapa conceitual do volume 5: Sociedade, Política e Cultura



Fonte: Moderna Plus. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Vol. 5, 2020.

Desta forma, se trabalhará por meio das disciplinas de Ciências Humanas: o conceito de cultura de forma problematizadora, a formação das identidades e a socialização, os fenômenos migratórios, de urbanização e multiculturalismo, a formação da sociedade brasileira, as relações políticas e econômicas entre colonizados e colonizadores, e, por fim, estudar o crescimento da participação e polarização da política brasileira ao longo dos anos. Para a disciplina de Geografia será aprofundado os conhecimentos sobre:

os grandes movimentos migratórios e sobre a dinâmica das sociedades multiculturais, destacando no caso brasileiro, a diversidade cultural promovida pelo encontro das populações indígenas, africanas, europeias e asiáticas, incluindo a emigração de brasileiros e a imigração para o Brasil na atualidade. (Moderna Plus, - Vol. 5 - Manual do Professor, 2020, p. L).

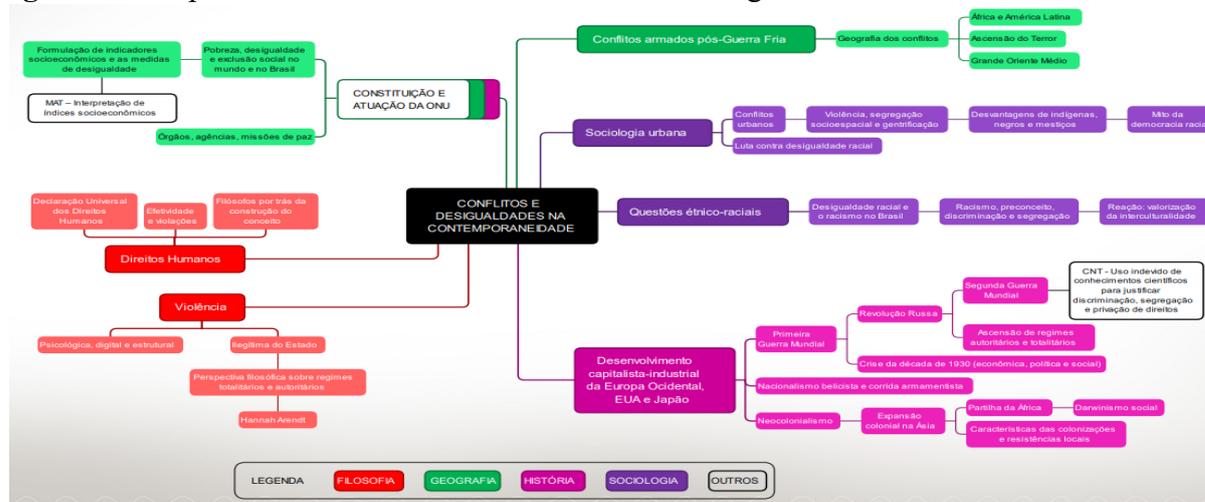
## 5.2.3.2 Volume 6: Conflitos e desigualdades

**Quadro 15:** Divisão de capítulos por disciplina – Volume 6: Conflitos e desigualdades

3º ANO	
VOLUME 6 - Conflitos e desigualdades	
Conflitos de ordem política, social e econômica que marcaram os séculos XX e XXI e algumas das tensões e desigualdades sociais presentes na contemporaneidade a fim de valorizar a paz e o respeito aos direitos humanos.	
<b>De um modo geral pode-se dividir os capítulos da forma a seguir:</b>	
Capítulos 1 e 2	História
<b>Capítulos 3 e 4</b>	<b>Geografia</b>
Capítulo 5	Filosofia
Capítulo 6	Sociologia

Fonte: Produzido pela autora.

**Figura 12:** Mapa conceitual do volume 6: Conflitos e desigualdade



Fonte: Moderna Plus. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Vol. 6, 2020.

Na construção deste volume, são apresentados para os estudantes os diversos conflitos existentes no mundo durante a construção da sociedade contemporânea, neste ínterim, também são estudados os processos de acordos e busca pela paz e harmonia da sociedade por meio de políticas e sociais pelo mundo.

O objetivo é fazer o aluno a ter uma consciência crítica e solidária. Em virtude disso, o volume trata a cerca do processo de colonização no século XIX, questões econômicas e

nacionalistas que vão culminar em grandes guerras no século XX e conflitos armados no século XXI.

Conseqüentemente, estuda-se o surgimento da ONU e ações de combate à violência, racismo e pobreza. Segundo os autores,

No âmbito da Geografia, o conteúdo trará uma discussão sobre a importância dos organismos supranacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) para a promoção e o respeito dos direitos humanos e a forma como essa instituição se articula para erradicar a pobreza e promover ações que favorecem a igualdade social no mundo. Em paralelo são analisados conflitos regionais na ordem global (...), relacionando os assuntos estudados com situações de violação com situações de violação ou promoção dos direitos humanos. (Moderna Plus, - Vol. 6 - Manual do Professor, 2020, p. L).

### **5.3 A questão ambiental trabalhada na obra Moderna Plus para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

A respeito dos ‘temas contemporâneos transversais’ presentes na coleção, a Moderna Plus elenca na página XVII do livro do professor, algumas possibilidades em que a coleção permite o trabalho com a temática de educação ambiental, onde segundo a editora, a coleção vai oferecer outras oportunidades para a abordagem de temas contemporâneos transversais, de forma integrada aos conteúdos de Ciências Humanas e Sociais.

No quadro a seguir estão alguns dos exemplos de ocasiões apresentadas pela obra no volume 1, que podem ser utilizadas sob o tema “transformação da natureza pela ação humana”.

No exemplo abaixo “não há uma única disciplina específica” para tal ação. Tratam-se de vários caminhos de conhecimento, isto é, todas as disciplinas devem trabalhar a questão ambiental, algo esperado por se tratar de um volume dedicado à temática ‘Natureza em transformação’.

Propõe-se um modelo de trabalho interdisciplinar, porém, para que isto ocorra sabemos que é necessário já haver por parte dos professores e alunos um conhecimento mais aprofundado e científico a cerca do que se seguirá numa discussão sobre as questões ambientais, para que a mesma não ocorra de modo superficial.

**Quadro 16:** Exemplo de abordagem dos temas contemporâneos transversais do volume 1 da coleção – Natureza em Transformação, segundo os autores.

EXEMPLO DE ABORDAGEM DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS EM UM VOLUME DA COLEÇÃO		
Tema	Oportunidade	Abordagem
Ciência e Tecnologia	Capítulo 2: boxe “Ciência em contexto”	Abordar os <i>puquios</i> , construções dos povos originários da América que possibilitavam a captação de água subterrânea em uma das regiões mais áridas do planeta, pode-se discutir o uso da ciência e tecnologia no manejo dos recursos naturais e como essa tecnologia ainda é utilizada pelas pessoas da região na atualidade como uma das formas de garantir seu abastecimento hídrico.
Educação Ambiental	Capítulo 3: texto base	O tema está na constituição do capítulo ao discutir perspectivas de diferentes sociedades em relação à natureza.
	Capítulo 3: boxe: “Análise de dados”	Ao propor a análise e reflexão sobre os dados do gráfico acerca do consumo de agrotóxicos no Brasil.
	Capítulo 3: seção “Atividades”, questões 3, 4 e 6	Respectivamente, ao abordar o baconiano de progresso, solicitando aos estudantes que listem aplicações de tecnologias com impactos positivos e negativos ao meio ambiente; propõe aos estudantes que analisem um texto sobre o modo com o qual povos tradicionais indígenas se relacionam com a natureza; e questiona a possibilidade de conciliar consumo com hábitos saudáveis.
	Capítulo 4: Boxe “trocando ideias”	Ao solicitar aos estudantes que avaliem medidas possíveis ao poder público para resolver o problema de poluentes na água.
	Capítulo 6: texto base	Parte constitutiva do capítulo que aborda a relação entre sociedade e meio ambiente.
	Capítulo 6: boxe “Trocando ideias”	Por solicitar aos estudantes que debatam sobre a questão ambiental sob a perspectiva da sua região e, conseqüentemente, de sua realidade.

Fonte: Moderna Plus, livro do professor, 2020, p. XVII.

### 5.3.1 Análise dos conteúdos de Geografia e a questão ambiental trabalhada por série

Para que possamos ter uma visão mais completa do que se poderá trabalhar na disciplina de Geografia, a partir dos conteúdos sugeridos pela obra da Moderna Plus no Ensino Médio, faremos uma lista com os conteúdos de cada série em seus respectivos volumes. Somando a estas informações, o conteúdo programático de um livro escolhido aleatoriamente da mesma editora, sem os parâmetros do Novo Ensino Médio, de modo que seja mais fácil compararmos as prioridades dos conteúdos e, se possível, as perdas em conhecimento que podem ocorrer com a escolha. A obra escolhida foi: Conexões: estudos de Geografia geral e do Brasil, 1 ed., Moderna, 2020.

**Figura 13:** Foto de capas da coleção Conexões: Estudos de Geografia Geral e do Brasil, Moderna, 2010.



Fonte: <https://geografia.hi7.co/>

Atrelado a esta ação, poderemos, enfim, verificar a frequência com que se pode ver os conteúdos que tratam do meio ambiente de forma mais detalhada a partir da sumarização dos conteúdos da Geografia nos seis volumes da obra Moderna Plus (2020), dos três volumes da obra Conexões e da proposta curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio, no ano de 2022/2023.

**Quadro 17:** Sumarização das obras Moderna Plus (2020), Conexões (2010) e Proposta Curricular da Paraíba para o EM (2023) para a disciplina de Geografia no 1ª Série do EM.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO SUGERIDO PARA A 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO		
Obra: Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 2020.	Obra: Conexões: Estudos de Geografia Geral e do Brasil, 2010.	Proposta curricular do Estado da Paraíba, 2022/2023.
Volume 1 - Natureza em transformação	Volume 1 – Estudos da globalização	3ª Série
Natureza humanizada: do meio natural ao técnico. Tempo geológico e relevo terrestre. Recursos naturais e sustentabilidade. Tempo atmosférico e clima. Tempo cíclico da água. Tempo evolutivo da vida. Energia e meio ambiente. Efeito estufa e emergência climáticas. Poluição dos oceanos. A polêmica das OGMs. Globalização e agenda ambiental. Políticas Ambientais no Brasil.	UNIDADE I Um mundo em rede Natureza e tempo das sociedades. Os mapas e as visões do mundo. Cartografia temática: formas de representação e uso de cores. UNIDADE II Estado-nação e território. A formação da economia global. Blocos regionais e fluxos de comércio. Conflitos nacionais na ordem global. Representações cartográficas dinâmicas. UNIDADE III	Origem e evolução da Geografia. Objetos de estudo para a compreensão do espaço geográfico. Paisagem e lugar: conceitos fundamentais à compreensão do espaço geográfico. Território e região: expressões do espaço geográfico. Fundamentos de cartografia. A linguagem dos mapas. Projeções cartográficas. Coordenadas geográficas, movimentos da Terra e fusos horários. Novas tecnologias e suas

<p>O que significa “meio ambiente”?</p> <p>A problemática socioambiental. Sustentabilidade e produção de alimentos.</p>	<p>Dinâmicas demográficas. A pobreza no mundo.*</p> <p>Fronteiras da globalização: as migrações internacionais.</p> <p>Leitura cartográfica e mapas imaginários.</p>	<p>aplicações nas representações cartográficas.</p> <p>A origem da Terra: como tudo começou?</p> <p>A importância das rochas, dos minerais e dos solos para os seres vivos.</p>
<p><b>Volume 2 - Globalização, emancipação e cidadania</b></p>	<p>UNIDADE IV –</p> <p>Formação étnica e diversidade cultural.</p>	<p>Estruturas geológicas e placas tectônicas.</p>
<p>Colonialismo e integração mundial.</p> <p>Desenvolvimento tecnológico.</p> <p>A Terceira Revolução industrial e a globalização.</p> <p>Inserção desigual dos países na economia mundial.</p> <p>Os blocos econômicos.</p> <p>Brasil: comércio exterior e a integração global.</p> <p>A era das redes.</p> <p>A comunicação no mundo globalizado.</p> <p>Fluxos e redes de transporte.</p> <p>Práticas espaciais em rede.</p> <p>Globalização: uma abordagem interdisciplinar.</p> <p>Integração regional e formação de blocos econômicos.</p>	<p>Apropriação do território e frentes de expansão.</p> <p>Mudanças na dinâmica demográfica.</p> <p>Desigualdades e exclusão.</p> <p>Indústria cultural e as novas identidades.</p> <p>Mapas culturais do Brasil.</p>	<p>Formação e transformação do relevo.</p> <p>Tempo atmosférico e clima.</p> <p>Formações vegetais e domínios morfoclimáticos.</p> <p>Hidrogeografia: estudo das águas do planeta Terra.</p> <p>Recursos Naturais e Fontes de Energia.</p>
<p><b>RESUMO DA TEMÁTICA POR BIMESTRE/SEMESTRE/ANO LETIVO</b></p>		
<p>Estudo da natureza do Planeta Terra;</p> <p>Meio ambiente e seus problemas;</p> <p>Economia mundial;</p> <p>Tecnologia e globalização.</p>	<p>Natureza e sociedade;</p> <p>Economia, tecnologia e globalização;</p> <p>Demografia e territorialidade.</p>	<p>Introdução à Geografia;</p> <p>Cartografia;</p> <p>Estudo da natureza do Planeta Terra;</p>
<p>Total de páginas dedicadas à Geografia: <b>96 + 18</b></p>	<p>Total de páginas dedicadas à Geografia: <b>310.</b></p>	<p>-</p>

\*os conteúdos escritos na cor azul representam assuntos referentes a estudos da natureza, na cor vermelha representam assuntos referentes a estudos do meio ambiente (ações humanas e suas consequências) e na cor verde representam o capítulo do livro sugerido às disciplinas de Geografia, Filosofia e Sociologia, segundo o mapa da obra Moderna Plus, para um trabalho interdisciplinar.

\* Os conteúdos com o símbolo (\*) indicam a existência de temas e discussões voltadas ao meio ambiente dentro dos textos diversos.

O volume 1 da coleção Moderna Plus (2020), cujo tema geral é Natureza em Transformação, trata de temas relacionados ao estudo da natureza como formação, estrutura e dinâmica do planeta, assim como da ação humana na natureza e suas consequências, isto é, do meio ambiente propriamente dito, isto no capítulo 4. No capítulo 5, as temáticas se voltam

para a sustentabilidade e o uso da natureza em prol da economia e sustento da humanidade, assim como as consequências das ações antrópicas, trata também dos movimentos pelo mundo a favor do meio ambiente.

O capítulo 5 vem como proposta de trabalho entre duas disciplinas, Sociologia e Geografia.

Já a temática ambiental na obra *Conexões: Estudos de Geografia Geral e do Brasil* (2010), aparece em um conteúdo da Unidade I e também como complemento de conteúdo na Unidade III. O volume 1 tem como tema geral ‘Estudos da globalização’.

Quanto aos conteúdos sugeridos pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba para o ano letivo de 2023, percebemos que para a 1ª Série do EM boa parte do conteúdo vai se dedicar ao estudo da Geografia como ciência. Em seguida contempla os estudos da natureza e do meio ambiente, assemelhando-se em parte com os conteúdos do volume 1 da *Moderna Plus – Vol. 1*. Em contrapartida, no volume 2 da *Moderna Plus* não existe o debate sobre essa temática.

**Quadro 18:** Sumarização das obras *Moderna Plus* (2020), *Conexões* (2010) e Proposta Curricular da Paraíba para o EM (2023) para a disciplina de Geografia no 2ª Série do EM.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO SUGERIDO PARA A 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO		
Obra: <i>Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</i> , 2020.	Obra: <i>Conexões: Estudos de Geografia Geral e do Brasil</i> , 2010.	Proposta curricular do Estado da Paraíba, 2023.
<b>Volume 3 - Trabalho, ciência e Tecnologia</b>	<b>Volume 2 – Formação territorial e impactos ambientais</b>	<b>3ª Série</b>
Expansão industrial e modelos de industrialização. Dinâmicas da localização industrial. Cenários regionais. O Brasil e a nova onda de manufatura avançada. Fábricas globais e a exploração da mão de obra. As profissões do futuro. O papel da atividade industrial na inovação tecnológica. Características espaciais da indústria brasileira. Legislação trabalhista no Brasil.	UNIDADE I Brasil: formação territorial. Economia e dinâmicas territoriais. Políticas territoriais e a questão regional.* O Brasil globalizado. As cartas do Brasil ao Milionésimo. UNIDADE II América Latina: herança colonial e diversidade cultural. Panorama econômico da América Latina. América do Sul: integração física	A construção e as regionalizações do território paraibano e brasileiro. Povos brasileiros e a construção da nação brasileira. Características geofísicas, sociais, humanas, econômicas e culturais das regiões da Paraíba e do Brasil. O mundo rural. O espaço rural brasileiro: das Ligas camponesas aos massacres atuais de populações tradicionais. A modernização da agricultura e

A modernização agropecuária no Brasil. Urbanização brasileira.	e energética.* O mapeamento das fronteiras internacionais. UNIDADE III	os complexos agroindustriais. Brasil: potência agropecuária. A importância da agropecuária no estado da Paraíba.
<b>Volume 4 - Poder e Política</b>	Estruturas, formas terrestres e atividade mineradora.	Urbanização: um mundo interligado por redes.
A Geografia Política. Divisão Político-territorial do mundo. Descolonização e mudanças territoriais. Cartografia, conhecimento e poder. Cartografia e Geopolítica. As fronteiras estratégicas. A Guerra Fria. Poder estadunidense. Mundo multipolar. Geopolítica da Antártida. Territórios em disputa.*	<b>Dinâmicas climáticas.</b> <b>A esfera da vida e a questão ambiental.</b> <b>A esfera das águas e os recursos hídricos.</b> Cartografia ambiental e articulações de escalas. UNIDADE IV Estruturas geológicas e formas de relevo. Climas e recursos hídricos. Os biomas brasileiros. <b>Energia e meio ambiente.</b> <b>Políticas ambientais no Brasil.</b> <b>O monitoramento das queimadas e do desmatamento no Brasil.</b>	A urbanização paraibana e brasileira no contexto geopolítico mundial. <b>Conflitos socioambientais e planejamento urbano.</b> Redes: transportes, comunicações e trabalho. Características gerais da população mundial. Teorias demográficas. Migrações: do êxodo rural aos refugiados.
<b>RESUMO DA TEMÁTICA POR BIMESTRE/SEMESTRE/ANO LETIVO</b>		
Industrialização; O processo de industrialização brasileira; Geopolítica; Economia rural; Urbanização.	Política territorial do Brasil; Política territorial da América Latina; Estudo da natureza do Planeta Terra;	Território de Brasil e da Paraíba; Economia rural nacional e regional; Urbanização; Demografia.
Total de páginas dedicadas à Geografia: <b>91+4</b>	Total de páginas dedicadas à Geografia: <b>340</b>	-

\*os conteúdos escritos na cor azul representam assuntos referentes a estudos da natureza, na cor vermelha representam assuntos referentes a estudos do meio ambiente (ações humanas e suas consequências) e na cor verde representam o capítulo do livro sugerido às disciplinas de Geografia, Filosofia e Sociologia, segundo o mapa da obra Moderna Plus, para um trabalho interdisciplinar.

\* Os conteúdos com o símbolo (\*) indicam a existência de temas e discussões voltadas ao meio ambiente dentro dos textos diversos.

Apesar de o volume 3 da Moderna Plus tratar de questões relativas à agroindústria ou urbanização, nada foi direcionado para os temas ambientais pertinentes ao debate. Já o volume 4, trata de forma bastante concisa, no conteúdo sobre ‘Territórios em disputa’, três parágrafos referentes às lutas e movimentos sociais (indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais) e urbanos pela territorialidade, aproximando-se do debate sobre o meio ambiente em disputa.

A obra Conexões: Estudos de Geografia Geral e do Brasil (2010) volume 2, faz jus ao seu tema geral ‘Formação territorial e impactos ambientais’, desenvolvendo a temática

ambiental em muitos de seus conteúdos nas Unidades III e IV, assim como também nas Unidades I e II inserem em alguns capítulos o debate sobre questões ambientais dentro de outros conteúdos diversos, sejam eles voltados para o estudo da natureza, seja nos conteúdos pertinentes às questões políticas e sociais, que culminam na reflexão sobre o meio ambiente. Levando a uma leitura mais apurada e detalhada com fatos, imagens e mapas para análise e observação.

Quanto aos conteúdos sugeridos pela Secretaria de educação da Paraíba para o ano letivo de 2023, estes se assemelham em parte à Unidade I, do volume 2, da coleção Conexões: Estudos de Geografia Geral e do Brasil, 2010 da Moderna (2010). Nesse caso, eles contemplam apenas um conteúdo que aponta para os conflitos socioambientais e outra parte é dedicada a assuntos referentes ao Estado paraibano e outras questões.

**Quadro 19:** Sumarização das obras Moderna Plus (2020), Conexões (2010) e Proposta Curricular da Paraíba para o EM (2023) para a disciplina de Geografia no 3ª Série do EM.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO SUGERIDO PARA A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO		
Obra: Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 2020.	Obra: Conexões: Estudos de Geografia Geral e do Brasil, 2010.	Proposta curricular do Estado da Paraíba, 2023.
<b>Volume 5 - Sociedade, Política e Cultura</b>	<b>Volume 3 – Espaço econômico e dinâmicas regionais</b>	<b>3ª Série</b>
Os grandes movimentos migratórios. Deslocamentos populacionais da atualidade. As migrações e os desafios para o século XXI.* Transição demográfica no mundo. Emigração e Imigração na Europa. A nação brasileira Transição demográfica no Brasil. Urbanização no mundo: tendências e perspectivas.* A nação brasileira.* Emigrantes brasileiros e imigrantes no Brasil.	UNIDADE I O espaço industrial.* O mundo urbano.* Agricultura na sociedade urbano-industrial.* Os sistemas de transporte. Energia e ambiente global.* Pontos e linhas na representação do espaço. UNIDADE II A cidade e suas redes. A indústria e suas tecnologias. O meio rural e o agronegócio.* A questão agrária e a sustentabilidade.* Os fluxos e o sistema de transporte.*	Territórios e fronteiras. A geopolítica no pós-guerra. Regionalização do espaço mundial. O fenômeno da Globalização e suas diferentes dimensões. Blocos econômicos. Entre países e transnacionais: as grandes potências globais. Focos de tensão na América Latina; na África; na Europa e na Ásia. <b>Desenvolvimento humano, objetivos do milênio e da agenda 2030.</b> <b>Geopolítica dos recursos naturais.</b> <b>Geopolítica dos alimentos.</b>

<b>Volume 6 - Conflitos e desigualdades</b>		
<p>A ONU e a busca pela paz. Medidas de desigualdade.* A ONU no Brasil.* Conflitos armados nos séculos XX e XXI. Poderio militar. O Islã e a política. A ascensão do terror. Conflitos no grande Oriente Médio. Instabilidades sociais e políticas na África. Conflitos na América Latina.</p>	<p>O tratamento gráfico da informação e a agricultura brasileira. UNIDADE III A região Nordeste.* A região Sudeste.* A região Norte.* A região Sul.* A região Centro-Oeste.* Propostas de mapeamento regional do Brasil. UNIDADE IV Índia, China e Rússia.* África: unidade e diversidade.* Estados Unidos, Europa e Japão. O tratamento Gráfico da informação e o mapeamento de indicadores.</p>	
<b>RESUMO DA TEMÁTICA POR BIMESTRE/SEMESTRE/ANO LETIVO</b>		
<p>Demografia mundial e do Brasil; Geopolítica internacional.</p>	<p>Economia e produção mundial; Economia e dinâmicas territoriais brasileiras; Regionalização brasileira; Regionalização mundial.</p>	<p>Geopolítica Mundial; Economia; Globalização.</p>
<p>Total de páginas dedicadas à Geografia: <b>86</b></p>	<p>Total de páginas dedicadas à Geografia: <b>372</b></p>	-

\*os conteúdos escritos na cor vermelha representam assuntos referentes a estudos do meio ambiente (ações humanas e suas consequências)

\* Os conteúdos com o símbolo (\*) indicam a existência de temas e discussões sobre meio ambiente dentro dos textos diversos.

O volume 5 da Moderna Plus, com o tema urbanização, direciona para o estudo sobre os problemas sociais e ambientais resultantes do processo de urbanização.

Assim como no capítulo 4, cujo tema remete às questões de posse de terras e problemas sociais a respeito das políticas afirmativas voltadas para índios, quilombolas, assentamentos etc, misturando ideias de meio ambiente e políticas públicas.

Já no volume 6, ao se estudar sobre as medidas de desigualdade, uma página é dedicada ao estudo concernente às privações ambientais onde se discute sobre as áreas de pobreza e poluição ambiental.

Quanto ao estudo sobre a ONU e suas ações no Brasil, em uma única página, dedicam-se dois parágrafos sobre o desenvolvimento sustentável.

Ao analisarmos o volume 3 da obra *Conexões* (2010), percebemos a preocupação em debater as questões ambientais dentro das diversas temáticas presentes nas unidades, quer sejam temas regionais e nacionais, quer sejam internacionais. Existe a forte presença de mapas que situam os alunos na espacialidade dos problemas em discussão.

Quanto aos conteúdos sugeridos pela Secretaria de Educação da Paraíba, estes se assemelham ao volume 6 da coleção *Moderna Plus* (2020). Dedicam também um ou dois bimestres para a discussão sobre meio ambiente através de temas referentes ao desenvolvimento sustentável e geopolítica de recursos naturais.

Em síntese, percebemos com análise da *Moderna Plus* a presença de temas voltados ao meio ambiente no primeiro volume, em alguns assuntos o conteúdo aparece superficialmente. No segundo, terceiro e quarto volumes o meio ambiente não aparece claramente, no quinto e sexto volumes, em alguns momentos se abre espaço para o debate, se o professor assim o queira.

A obra *Conexões* traz em seu volume dois, no espaço para o segundo semestre um amplo e robusto debate sobre natureza e meio ambiente e volta a trabalhar as temáticas ambientais no volume três paralelamente aos conteúdos para aquele ano letivo.

Por fim, a proposta curricular do Estado da Paraíba em 2023 traz nos conteúdos para a 1ª série assuntos referentes aos estudos da natureza. E volta a abrir espaço para o debate sobre meio ambiente nos conteúdos da 3ª série, se assim o professor deseje.

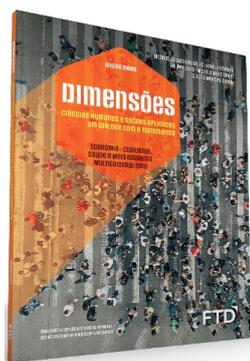
#### **5.4 Material de apoio ou obra didática específica**

A Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB) disponibiliza para o Ensino Médio um livro de apoio, que pode ser utilizado com as turmas, de acordo com o que esteja sendo trabalhado em sala de aula para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que envolva os conhecimentos matemáticos de forma interdisciplinar.

Não fica determinado para qual série ou disciplina ele pode ser utilizado, é o professor quem decide se aplica os conteúdos existentes nele em suas aulas de acordo com a temática e suas habilidades com a Matemática. Em muitas escolas, segundo relatos de professores, esses livros continuam encaixotados.

O livro selecionado é **Dimensões: Ciências humanas e sociais aplicadas em Diálogo com a matemática, 2020**. A editora responsável pela obra é a FTD.

**Figura 14:** Obra específica: Dimensões: Ciências Humanas e sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática, volume único.



Fonte: SELKE, 2020.

Seus capítulos se desenvolvem com base nos temas: Economia, Cidadania, Saúde, Meio Ambiente e Multiculturalismo. Com temas interdisciplinares que devem se aplicar às aulas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Infelizmente, mesmo que o professor deseje trabalhar esta obra em sala de aula deverá abrir mão de outros assuntos do currículo em se tratando da diminuição da carga horária para a área de humanas.

Para melhor compreensão podemos consultar na tabela a seguir a ordem das Unidades e suas temáticas.

**Quadro 20:** Sumarização da obra didática Dimensões: Ciência Humanas e sociais aplicadas em diálogo com a matemática, FTD, 2020.

SUMÁRIO DA OBRA DIMENSÕES	
UNIDADE 1 Economia, vamos aos números!	1 – Desafios econômicos do século XXI 2 – Educação financeira
UNIDADE 2 Cidadania	1 – Cidadania no Brasil e no mundo 2 – Conexões digitais
UNIDADE 3 Saúde e meio ambiente	1 – Industrialização, meio ambiente e saúde 2 – Impactos socioambientais da ocupação humana: o desmatamento
UNIDADE 4 Multiculturalismo	1 – Diversidade cultural 2 – Demografia e Diversidade étnica

FONTE: Produzido pela autora

No caso específico da disciplina de Geografia, podem ser encontradas nessa obra algumas temáticas. Entre elas, conteúdos relativos aos conhecimentos de meio ambiente, com base na proposta dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), a que os autores do livro específico de apoio tornaram disponíveis.

Assim, afirmam que a importância de se estudar meio ambiente está no fato de que essa atitude pode levar o aluno pensar na interferência e nas ações dos humanos para com a natureza, bem como seus impactos nas gerações futuras. Assim, Ricardo Selke e outros autores defendem que,

“O desenvolvimento sustentável é impreterível no mundo contemporâneo porque provocará consequências em todas as áreas da vida no planeta. O crescimento econômico, o bem-estar social e a integração entre seres humanos e a natureza de maneira a não esgotar os recursos naturais garantirão a qualidade de vida das gerações futuras. Formar jovens comprometidos com esse desenvolvimento vai além da discussão teórica e estimula a aplicação de atitudes cidadãs que possam fazer a diferença.” (SELKE, 2020, p. 169).

#### 5.4.1 A questão ambiental trabalhada no livro específico ‘Dimensões’

Para que possamos ter uma ideia do objeto de estudo da obra Dimensões e seu tratamento para com as questões relativas ao meio ambiente, fizemos uma análise dos conteúdos trabalhados no livro de apoio que pode ser consultado na tabela a seguir:

**Quadro 21:** Conteúdos relativos ao meio ambiente presente na obra didática específica Dimensões: Ciência Humanas e sociais aplicadas em diálogo com a Matemática, FTD, 2020.

UNIDADE 1	Capítulo 2. Educação financeira.....	28
Economia, vamos aos números! • 8	Consumo e consumismo .....	29
	Consequências do hábito consumista .....	30
	Capítulo 5. Industrialização, meio ambiente e saúde.....	84
	Industrialização .....	85
	Modernidade: a industrialização e o processo de urbanização .....	86
	Saúde ambiental.....	89
	Poluição do ar .....	90
	Resíduos sólidos urbanos (RSU) .....	94
	A escassez hídrica .....	96
	Saneamento básico .....	96
UNIDADE 3	Aedes aegypti: urbanização e prevenção .....	97

Saúde e meio ambiente • 82	Indicadores ambientais e indicadores de saúde .....	97	
	Indicadores ambientais .....	98	
	Indicadores de saúde .....	98	
	Capítulo 6. Industrialização, meio ambiente e saúde.....		102
	O desmatamento na Floresta Amazônica .....	103	
	O agronegócio .....	105	
	Avanços legais e retrocessos ambientais.....	106	
	As tecnologias de monitoramento do desmatamento.....	110	
	Programa de Monitoramento do Desmatamento da Floresta Amazônica Brasileira por Satélite (PRODES).....	111	
	Mudanças climáticas .....	116	

**Fonte:** Criada pela autora com base na obra (SELKE, 2020).

Após uma análise realizada a partir do sumário da obra *Dimensões* e de seu conteúdo, em meio aos temas de apoio diversos, observamos que são disponibilizados alguns conteúdos para o trabalho referente à questão ambiental que podem ser desenvolvidos dentro das aulas de Geografia/Itinerário Formativo.

Os textos são bem ilustrados, com mapas, tabelas e dados que levam os alunos a compreenderem bem os conteúdos geográficos, com o auxílio da Matemática em suas ramificações na estatística e cartografia, sendo necessário compreender alguns cálculos matemáticos para conseguir auxiliar os alunos em alguns momentos e nas atividades propostas.

Em resposta a toda análise desenvolvida neste capítulo podemos afirmar que há uma afetação no trabalho geográfico desenvolvido pelos professores e pelos alunos.

Assim como na própria ciência geográfica que obrigatoriamente se desenrola no âmbito da integração da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, deixando a contragosto de muitos profissionais uma interdisciplinaridade deficiente devido a forma como a coleção se apresenta

Apesar de a BNCC e os currículos serem uma proposta de trabalho e orientação para as escolas e os docentes, não há dúvidas de que sua implantação sem a escuta e o diálogo adequado nas secretarias de educação e nas escolas com a presença daqueles que atuam no chão da escola, é a parte mais essencial. Uma vez que tais propostas reverberam diretamente na ação dos docentes e discentes.

Neste ponto, nos forçamos a inferir os resultados das imposições que estudamos neste trabalho ao longo de décadas. E nos questionamos como o saber geográfico pode estar

comprometido, especialmente o saber geográfico paraibano, quando não há por parte do currículo oficial e da própria coleção ‘escolhida’ um espaço para tal debate. E, se não se conhece o espaço geográfico não se pode abrir o leque do discurso ambiental por parte dos professores e estudantes.

O capítulo sobre as Discussões Gerais nos ajudará a fazer uma análise mais densa do que estudamos sobre as coleções e currículos mencionados neste capítulo, de modo que possamos ter uma ideia mais completa da atenção atribuída à Geografia e à temática ambiental.

## **6. DISCUSSÕES GERAIS SOBRE A ANÁLISE DA COLEÇÃO MODERNA PLUS, 2020**

### **6.1 Análise final da coleção Moderna Plus (2020) e a importância dada às questões ambientais nos capítulos referentes à disciplina de Geografia**

Ao analisarmos os volumes da obra Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2020), percebemos que as obras tiveram que se adaptar as regras da BNCC e do Novo Ensino Médio, quer seja reduzindo o número de conteúdos, quer seja compactando ao máximo os conteúdos selecionados, ao ponto de um determinado tema ser disposto em uma única página. Não podemos deixar de notar também a ausência de temáticas voltadas ao estudo da Ciência Geográfica. Se depender da obra, os alunos não poderão compreender os fundamentos da Geografia e sua finalidade.

Ao compararmos a obra Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2020) com a obra Conexões: Estudos de Geografia Geral e do Brasil (2010), observamos uma diferença gritante em termos de volume e qualidade de conteúdos.

Se apenas relacionarmos o total de páginas dedicadas ao estudo da Geografia compreendemos essa informação:

Moderna Plus (2020) em seis volumes, somadas as páginas dedicadas ao trabalho com outra(s) disciplinas = **295 páginas**;

Conexões (2010) em três volumes = **1.022 páginas**.

Ao tratarmos de comparar grosseiramente obras de livros didáticos de anos anteriores à BNCC para o Ensino Médio, a partir da experiência docente e a exemplo da obra Conexões, percebemos que o professor possuía um material com um vasto conhecimento e enormes possibilidades de se trabalhar em sala de aula assuntos sobre o meio ambiente.

Da mesma forma, os alunos (munidos de uma obra como a Conexões), independentemente do professor trabalhar todo o livro ou não, durante o ano letivo, tinham um material em mãos rico em conhecimentos geográficos. Seu acesso era um incentivo à leitura e busca pela aprendizagem, especialmente para aqueles alunos sem internet ou bibliotecas acessíveis.

Obviamente, muito pesquisadores afirmam que o livro didático não é o único instrumento de um professor ou estudante. Oliveira (2017, p. 14) menciona em seus estudos uma pesquisa realizada por Di Giorgi et al. (2014) onde estes “discutiram o papel do livro

didático na formação do capital cultural dos alunos e apontaram a importância do fim da prática de sua reutilização, com a assunção de livros consumíveis para todos os alunos”. Isto porque, ao devolver na escola o livro consumível reutilizável por três anos ou mais, alguns alunos deixam de ter em casa “o principal (ou único) material de leitura para as crianças”.

Se, portanto, para muitos destes, ele é a única ferramenta de pesquisa e leitura cientificamente segura que possuirão na vida e em suas casas, torna-se algo preocupante se esse instrumento não for de qualidade e capaz de suprir a necessidade de aprendizagem, principalmente em tempos de proliferação de notícias falsas, teorias arcaicas e tecnologias e inteligências artificiais que dispensam até mesmo a leitura e a reflexão. Certamente, sobrarão lacunas no futuro.

É importante ressaltar que como a coleção de volumes da Moderna Plus trabalha temas gerais (de certa forma nacionais), ela não prioriza a realidade, características ou mesmo fenômenos relativos à região a qual pertencem os alunos. Fica sob a responsabilidade dos professores apresentarem para os estudantes uma Geografia regional/local devido à lacuna deixada pela obra, o que é característico dos livros didáticos em geral, em virtude das grandes dimensões do nosso país.

O docente necessitará de muito mais materiais de apoio de fontes diversas para fundamentar suas aulas. No entanto, com o número reduzido de aulas com base na carga horária dada à Geografia pela BNCC e NEM, o número reduzido de conteúdos e informações dos volumes da Moderna Plus se fundamentam, uma vez que o docente só terá tempo para trabalhar um currículo compactado, aligeirado e descontínuo.

É importante ressaltar que a temática ambiental pode se encontrar, tanto num currículo como num discurso em sala de aula, contígua em várias outras temáticas, como pede a sua natureza transversal, de acordo com os PCNs.

Muito embora ela não seja uma especificidade apenas da Geografia, sabemos que é esta disciplina, por natureza de origem e formação, a que mais se preocupa em adentrar em tais estudos que envolvem não somente a natureza e seus problemas em si, mas também o próprio ser humano com suas ações no meio.

Por esta razão, Francisco Mendonça (2022, p. 32) a respeito da Geografia vai afirmar que “o que se compreende hoje como meio ambiente – elementos naturais e sociais conjuntamente – faz parte da origem da Geografia e isto lhe confere o mérito de ter sido a primeira das ciências a tratar do meio ambiente de forma mais integralizante”. Ainda que por

muitas vezes se esqueça ou se oculte, a depender de em que país este se encontre ou em que fase de desenvolvimento o país esteja, que a humanidade é parte da natureza.

Para tanto, afirma Mendonça (Idem, p. 70), o tratamento da temática ambiental, é por assim dizer, atividade bastante complexa do ponto de vista teórico e, ainda mais, do ponto de vista da práxis.

Disto isto, ao analisarmos os capítulos e conteúdos trabalhados nos volumes da Moderna Plus (2020) citados neste estudo, levamos em consideração não somente os assuntos voltados para a compreensão do planeta Terra ou problemas ambientais, mas também questões que envolvam o ambiente modificado pelo homem e para o homem, suas consequências na natureza e no meio social, tendo em vista a concepção de que o ser humano faz parte da natureza e pode ser ele mesmo a espécie em sofrimento ou em extinção a depender do local da Terra em que se encontra.

Perfazendo toda a trajetória desta análise compreendemos que em se tratando da obra Moderna Plus (2020) os conteúdos referentes aos estudos de meio ambiente estão presentes mais expressivamente no 1º e 2º bimestres da 1ª série. Na 2ª série apenas se faz menção à temática de forma bastante resumida em uma página no final do 4º bimestre. E na 3ª série, nos 1º e 3º bimestres de forma muito concisa em apenas alguns parágrafos. Considerando que se separem as coleções por bimestres.

Não havendo um aprofundamento em nenhum dos temas sobre o meio ambiente, fica sob responsabilidade do docente ou do estudante a pesquisa e maturação sobre as questões ambientais contrariando, portanto, o que pede o Plano Nacional de Educação (2000, s/p), “a educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99”.

Contrariando também a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 em seu Art. 16, ao decidir que “a inserção dos conhecimentos concernentes à educação ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior” possa ocorrer [...] “II – como conteúdo dos componentes já constantes no currículo”.

Contrariando os PCNs+Ensino Médio (2002, p. 66-68) quando orienta sobre a articulação entre as competências, conceitos e uma base programática para o trabalho de Geografia no Ensino Médio.

Ali ela sugere alguns eixos temáticos para a Geografia do Ensino Médio, a saber:

**Quadro 22:** Sugestão de organização de eixos temáticos em Geografia dos PCN+Ensino Médio

EIXOS TEMÁTICOS	
Adinâmica do espaço geográfico	
Temas	Subtemas
3. Ações em defesa do substrato natural e da qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os grandes problemas ambientais e sua origem</li> <li>• Grandes catástrofes ambientais e suas causas</li> <li>• Consciência ambiental. Movimentos e mobilização</li> <li>• Conferências internacionais. Resistência política</li> <li>• Os caminhos do problema ambiental</li> </ul>
O território brasileiro: um espaço globalizado	
Temas	Subtemas
A questão ambiental no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os interesses econômicos e a degradação ambiental</li> <li>• A degradação ambiental nas grandes cidades</li> <li>• Dependência econômica e degradação ambiental</li> <li>• O Brasil e os acordos ambientais internacionais</li> </ul>

Fonte: PCN+Ensino Médio, 2002.

Contrariando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (PCNEM, 2000. p. 33), na Seção IV Do Ensino Médio, Art. 35, ao colocar como finalidade “II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Sendo uma das exigências também do NEM, o aperfeiçoamento para o mundo do trabalho e as novas tecnologias, formar o jovem para o trabalho com sustentabilidade é de suma importância na atualidade.

Contrariando, por fim, a própria BNCC que orienta para as Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, na competência 3,

analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. (BNCC, 2018, p. 570).

Por conseguinte, espera-se do estudante em saída para o mundo do trabalho que este detenha habilidades que promovam a sustentabilidade ambiental, o combate à poluição sistêmica, o consumo responsável, entre outras. Algo que se torna inviável se o trabalho do professor estiver pautado apenas na obra da Moderna Plus (2020).

Ao mesmo tempo em que o professor possa delegar atividades extras para os alunos, ainda assim o debate em sala de aula se torna, de certa forma, inviável quando estes se deparam com a redução de carga horária defendida pelo Novo Ensino Médio, que tende a resumir os encontros para as aulas de Geografia em apenas um por semana, ou quatro por mês e assim sucessivamente.

E não menos importante de se lembrar, pressupomos que o uso contínuo desta obra possa influenciar muitos professores a se apoiando nela, acostumem-se com a ausência dos discursos sobre o meio ambiente, seja por falhas em sua formação ou deficiências no acesso a dados e materiais mais concretos e atuais.

Quanto a análise realizada a partir da obra: *Conexões: Estudos de Geografia Geral e do Brasil*, 2010, entende-se que os autores procuraram trabalhar a questão ambiental de uma forma em que se pode estudar um determinado tema geográfico sem haver uma separação brusca entre assuntos pertinentes à economia, demografia ou temas relacionados à natureza e suas formas.

Isto significa que houve um trabalho próximo ao que Mendonça (2022, p. 62) discute sobre a Geografia atual, que tem dado ênfase a “uma análise mais integrativa da temática ambiental”. Uma quebra da dicotomia entre Geografia Física e Humana em favor de debate mais holístico e eficaz.

As 1.022 páginas dedicadas aos estudos geográficos conseguem se tornar um material rico em conhecimentos e ludicidade.

Em uma formação oferecida pela Secretaria de Educação da Paraíba, realizada em 25 de maio de 2023 foi realizada uma enquete durante a explanação sobre o uso do livro didático da Moderna Plus e a BNCC para o Ensino Médio. A enquete interrogava os professores da rede estadual de ensino ali presentes sobre a utilização do livro didático para instrumentar a sua prática de ensino e com que frequência. As respostas foram as seguintes nos segundos finais da pesquisa:

- Tenho o livro didático e uso sempre: 31
- Tenho o livro didático e uso com frequência: 28
- Tenho o livro didático mas uso raramente: 15
- Não tenho o livro didático disponível: 16

Segundo a concepção de Ferreira (2012, p. 28), o livro didático em sua totalidade pode ser compreendido como uma forma de expressão escolar, a partir de sua cultura, sua história e

da sociedade que a cerca. Ele é fonte de pesquisa, material didático, compreensão de mundo. E mais do que isso, pode se revelar como “um instrumento ou recurso didático, e ao mesmo tempo, uma valiosa fonte de pesquisa histórica que permite desvendar elementos da composição curricular. Ainda é revelador das metodologias políticas disciplinares, valores culturais, interesses econômicos e sociais estabelecidos, a partir do poder exercido pela escola e de toda uma simbologia que a envolve enquanto instituição educativa”.

Se uma análise maior for realizada na história e composição do livro didático em décadas e períodos políticos, poderíamos verificar com mais clareza de acordo com as diretrizes de cada época correspondente a composição, disponibilização dos conteúdos e metodologias adequadas aos interesses vigentes.

É importante ressaltar também que há no meio dos professores de diversas áreas, especialmente da área de humanas uma certa insatisfação quanto a se trabalhar com os volumes da Moderna Plus. Uma vez que, na mesma formação do dia 25 de maio de 2023, onde alguns professores puderam se expressar em grupos, estes se diziam insatisfeitos com o material e não concordam com a escolha dos mesmos pelo governo de forma unificada, diziam que em suas escolas, até meados de maio, os livros ainda não haviam sido entregues aos alunos devido a discordância na separação de volumes com a sequências de conteúdos diferentes entre as disciplinas, volumes insuficientes e realidades de escolas diferentes. Os professores das diversas disciplinas se diziam sem orientação.

A maioria concorda que o livro didático é muito importante, especialmente para aqueles estudantes que experimentam dificuldades para com o acesso às tecnologias, bibliotecas públicas, escolares ou de acervo pessoal.

Fica, por tanto, a urgência em se pesquisar a respeito dos critérios de seleção desta obra e do uso dela nas salas de aula, justificando todo o investimento dispensado na sua aquisição. Isto porque segundo o Caderno de apresentação do Guia PNLD 2021, da Autonomia dos professores no processo de escolha, p.8, “Compete às escolas e às redes de ensino garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha democraticamente” e de forma mais transparente possível, não sendo negado a ninguém da comunidade escolar os dados referentes a este processo.

Em suma, compreendemos que o livro didático é passível de influências externas como ideologias, períodos políticos, regionalidades e diretrizes. Para tanto, ele deve ser

analisado não só por uma equipe delegada pelo governo como a que o MEC dispõe, como também pela sociedade e principalmente pelos professores.

Para isto, é necessário um trabalho de sensibilização pedagógica no contexto do saber pedagógico e de espaço decisório. Algo que não costuma acontecer pois, muitas vezes, quando a comunidade de professores seleciona um livro para a efetivação do seu trabalho e recebe outro na escola diferente do esperado. Muitos interesses se cruzam na composição do currículo e conseqüentemente da composição do livro didático e sua escolha.

## **7. PRODUTO EDUCACIONAL: CONSTRUINDO O APP MEIO AMBIENTE NA GEOGRAFIA**

Este produto educacional é resultado da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), intitulada: O lugar da temática ambiental nas aulas de Geografia do Ensino Médio: Dos PCN's À BNCC. Esta, teve como objetivo analisar o tratamento atribuído à temática ambiental dentro da proposta curricular de Geografia, componente curricular incluído na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, segundo a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, comparando com a forma como o tema era trabalhado a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Em resposta à pesquisa desenvolvemos um Aplicativo direcionado a professores de Geografia ou áreas afins, que tenham o interesse em temas ligados ao estudo do meio ambiente em uma ferramenta bastante utilizada nos tempos atuais.

Nela, os professores podem ter acesso a leis, documentos e diretrizes que cerceiam a educação ambiental, assim como imagens, músicas, vídeos e sequências didáticas que possam ajudá-los a encontrar, de forma mais simplificada, ideias que tenham potencial de uso nas suas aulas. Assim, o professor tanto pode acessar o material para pesquisa e estudo pessoal como para utilizá-lo como material didático na sala de aula junto aos alunos.

O aplicativo tem a vantagem de ser acessado de forma rápida pelo Smartphone ou Tablet, evitando a busca aleatória por sites ou outros meios que o docente consulta na internet para preparar sua aula ou pesquisa, contendo os materiais desejados em mãos. Sempre que necessário, evitando o que acontece comumente, que é encontrar um bom material para determinada aula futura e perdê-lo tempos depois. Da mesma forma, poderá ser um lugar onde se guardarão as experiências de sucesso desempenhadas pelos professores e que foram arquivadas, não servindo como inspiração para outros colegas de profissão.

Para tanto, esta ferramenta poderá também ser alimentada continuamente através de novas pesquisas e construções, e especialmente, a partir das experiências dos professores por meio do canal de comunicação, sugestão e dúvidas. Desta forma, podendo ampliar o acervo do *App* com o passar do tempo.

Esperamos que este material possa contribuir na formação de professores, desde o mais experiente ao que ainda ensaia dar seus primeiros passos no chão da escola, sendo

também um canal de inspiração para tantos outros que almejam prosseguir nos estudos voltados para a transformação e manutenção de um Planeta mais vivo e melhor.

### **7.1 Percurso Metodológico**

O uso de aplicativo como ferramenta de formação e acesso a novas metodologias e estudos para a área da educação tem sido cada vez mais comum. Segundo Conte e Martini (2015), é sabido que impacto das tecnologias no mundo do trabalho tem exigido “novas perspectivas para a ação docente de ensinar e de aprender, inerente a formas de subjetivação”. Nessa perspectiva, “[...] a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de reflexão e de apropriação pessoal”. (NÓVOA, 1996, p. 17 apud CONTE e MARTINI, 2015, p. 11)

Por sua praticidade e modo intuitivo de trabalhar as informações contidas, o aplicativo se mostra bastante promissor quanto ao seu uso pelo professor. Especialmente para com a temática ambiental, parte essencial dos estudos geográficos, o aplicativo pode guardar muitas das informações que não se encontram nos livros didáticos ou nas propostas curriculares, mesmo sendo esta temática uma orientação das diretrizes curriculares desde os PCN's até a BNCC.

O aplicativo pode integrar diversos tipos de informações nas mais variadas modalidades, desde vídeos, textos, áudios, imagens e jogos, até mesmo integrar a sua função um canal de interlocução entre o criador e as pessoas que consomem o seu produto.

O professor deve conhecer o básico a respeito das tecnologias que vêm sendo tão utilizadas no mundo contemporâneo, entendendo que as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), “tratam-se de uma fusão de três dimensões distintas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas e/ou digitais”. Nesse caso, a educação e o professor devem se abrir para um mundo “tecnológico de criações coletivas e participativas, pois a inteligência, cada vez mais sofisticada, que está nas máquinas, colabora e incrementa a inteligência humana e vice-versa” (SANTOS, MOURA e SILVA, 2020; CONTE, MARTINI e FILIPPOZZI, 2015).

Em virtude disso, a realidade da educação está hoje muito associada ao uso de Dispositivos Móveis (DM) e aplicativos, que, sem dúvida alguma, podem se tornar, e já são, aliados do processo educativo, impulsionando de forma rápida “diferentes formas de

comunicação, de leitura, de pesquisa com vistas a fortalecer o processo de aprendizagem dos estudantes” (SONEGO, RODRIGUES e BEHAR, 2020).

Para o professor de Geografia do Ensino Médio se faz necessário estar a par das transformações no mundo da educação ambiental, desde as diretrizes nacionais até os novos acontecimentos pelo Planeta ligados às ações humanas. Para tanto, fazer uso de novas metodologias que possam agregar conhecimento e compartilhar novas experiências é, de fato, importante, como escrevem Anna Sonego e Ana Behar, afirmando que, “a construção de *App* pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos futuros professores, a partir de novas formas de comunicação e interação, durante a realização das atividades que envolvam o uso dos DM (idem, 2015, p. 5).

Ademais, quando nos remetemos a um aplicativo devemos ter em mente também o significado do termo e do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que carregam o conceito de

Tecnologias que têm o computador e a Internet como instrumentos principais e se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença do digital, sendo uma evolução delas, que por sua vez utilizam recursos de tecnologia para o processamento de informações, incluindo softwares, hardwares, tecnologias de comunicação e serviços relacionados, mas não de maneira digital exclusivamente. (SAE Digital).

As TDIC têm influenciado a forma como educar nos dias atuais, uma vez que a própria sociedade tem modificado seus modos de se relacionar, trabalhar e se comunicar, e isso de forma muito rápida reflete no ambiente escolar.

Segundo Morais (2022, p. 62), “Dentro das perspectivas neoliberais a quimérica força das TDIC adentra os diversos espaços de trabalho modificando as formas de submissão do trabalho ao capital, e se apresentando como a saída mais adequada para muitos problemas”.

## **7.2 Construindo um *App***

O processo de criação de Aplicativo exige pesquisa e estudo por um determinado tempo, até que se possa ter segurança de qual tipo de caminho se pode seguir. Para tanto, é necessário buscar informações a respeito do que seja um *app* e suas funcionalidades. Qual

ferramenta de criação é mais adequada ao que se deseja fazer e, antes de tudo, a quem ele servirá.

Nesse caso, alguns sites de criação de aplicativo foram estudados, buscando-se observar a intuitividade, o modelo, a língua disponível, os valores, a praticidade para sua criação, tendo em vista a inexperiência por ser este o primeiro app a ser construído. Sendo assim, o processo de estudo se deu a partir de pesquisa, leitura dos guias de construção, vídeos e tutoriais dos sites que mais se encaixavam neste modelo de trabalho, até chegarmos no ideal.

O site criador de aplicativo foi o “Easy Apps, [www.easyapps.com.br](http://www.easyapps.com.br) – Plataforma Rápida e Prática – Simples e Ilimitado”. Para dar início a criação foi necessário clicar no site e ir seguindo as orientações que previamente devem ser estudadas. Na imagem a seguir (Figura 15), podemos exemplificar com um passo a passo para inserção de uma página de vídeos:

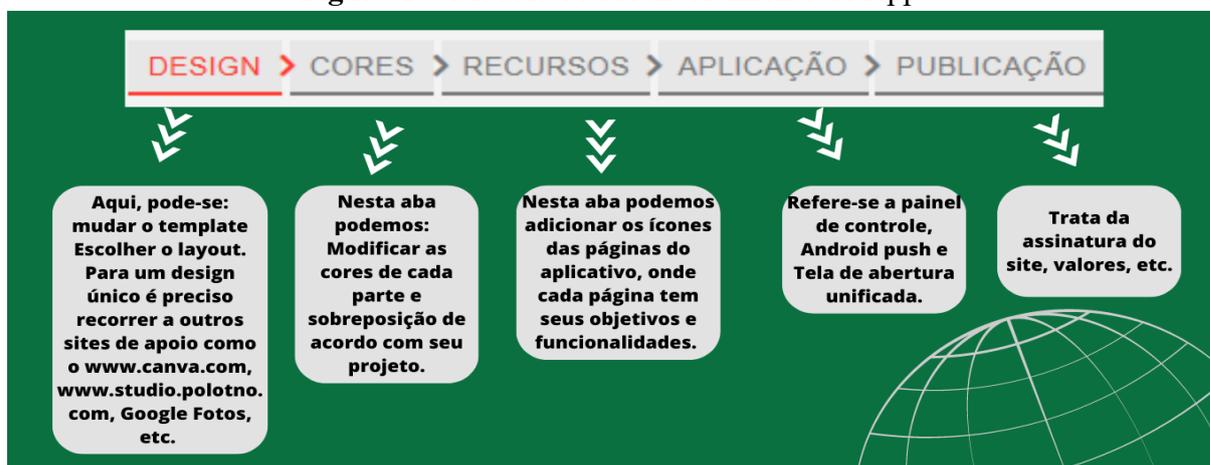
**Figura 15:** Modelo de criação de uma página dentro do aplicativo.



FONTE: Produzido pela autora.

Ao dar nome ao aplicativo, clicamos em Gerenciar para começar a dar forma ao trabalho, que já deve ter sido pensado, planejado e rascunhado para se ter um produto consistente. As janelas para o gerenciamento do Aplicativo em criação são apresentadas na Figura 16:

**Figura 16:** Modelo de desenvolvimento do App.



FONTE: Produzido pela autora.

### 7.3 Estrutura do App Meio Ambiente na Geografia

A estrutura do Aplicativo *Meio Ambiente na Geografia* foi pensado para se tornar um apoio aos professores que desejem buscar informações e materiais que os auxiliem em novas ideias para seus trabalhos com temáticas ambientais para suas aulas de Geografia.

A Figura 17 apresenta o layout da página inicial:

**Figura 17: Imagem da tela inicial do App**



**FONTE:** Produzido pela autora.

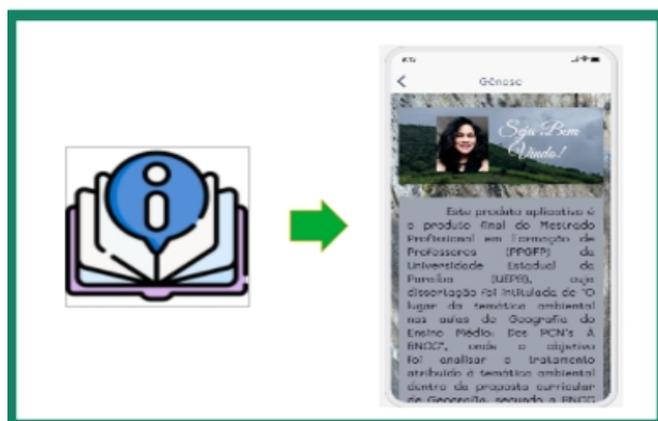
Desta forma, ao visitar o *app*, é possível encontrarmos vários ícones que direcionam o usuário para páginas específicas nas quais, podem-se encontrar determinados temas de seu interesse a serem utilizados como material de estudo, pesquisa e até mesmo como metodologia dentro da sala de aula.

Os ícones dispostos na *home* do *App* estão elencados a seguir:

### 7.3.1 Gênese

O ícone **Gênese** direciona o usuário para uma página de apresentação do aplicativo, desde a origem, que parte da dissertação do mestrado, até culminar neste produto educacional. A Figura 18 apresenta imagens da Gênese dentro do App.

**Figura 18:** Imagens da página Gênese.

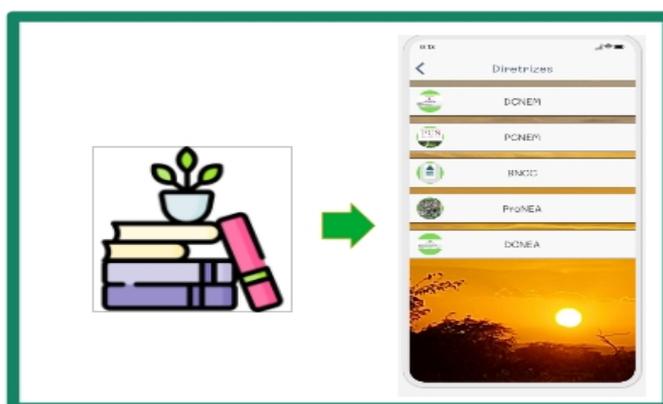


FONTE: Produzido pela autora.

### 7.3.2 Diretrizes

O ícone **Diretrizes** direciona o usuário para algumas das leis, diretrizes e resoluções que norteiam a educação brasileira, sobretudo a educação ambiental. A Figura 19 apresenta a respectiva página no app.

**Figura 19:** Imagens da página Diretrizes.

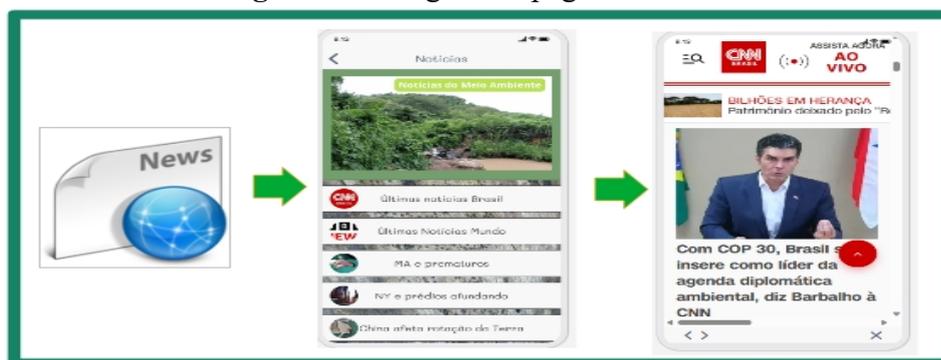


FONTE: Produzido pela autora.

### 7.3.3 Notícias

O ícone **Notícias** direciona o usuário para notícias e matérias de jornais e revistas sobre acontecimentos, pesquisas noticiadas pelos meios de comunicação que tratam de assuntos ambientais pelo mundo, conforme é possível visualizar a partir da Figura 20.

**Figura 20:** Imagens da página Notícias.



FONTE: Produzido pela autora.

### 7.3.4 Mãos à obra

O ícone **Mãos à obra** direciona o usuário para uma série de sequências didáticas que foram desenvolvidas com sucesso no chão da escola, cuja temática ambiental foi empreendida em conjunto às aulas de Geografia. Neste ícone outras sequências de outros professores ou alunos da licenciatura podem ser adicionadas conforme estes assim desejarem e manifestarem por meio do ícone Contatos, conforme apresentado a partir da Figura 21.

**Figura 21:** Imagens da página Mãos à obra.



FONTE: Produzido pela autora.

### 7.3.5 Vídeos

O ícone **Vídeos** direciona o usuário para a proposta de se colocarem alguns links de vídeos que tratem da temática ambiental, que possam servir de base para os professores, tanto na formação pessoal quanto no auxílio às aulas.

**Figura 22:** Imagens da página Vídeos.

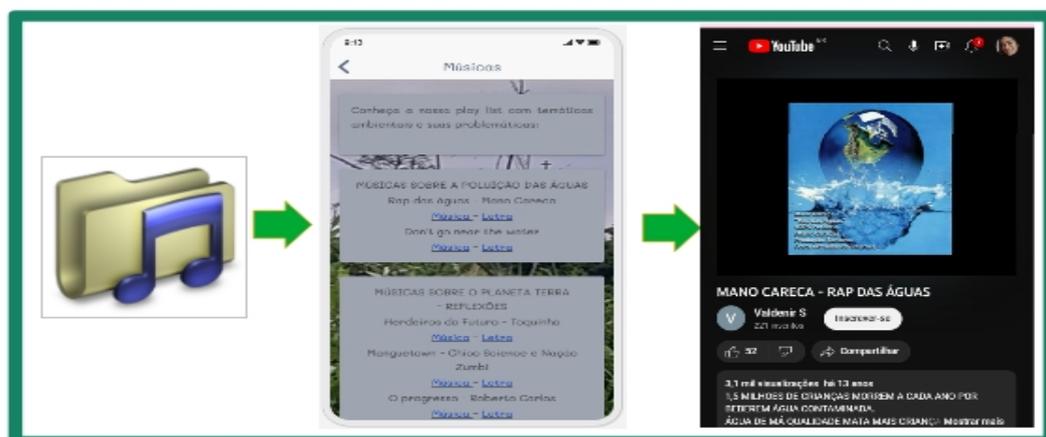


FONTE: Produzido pela autora.

### 7.3.6 Músicas

O ícone **Músicas** direciona o usuário para a possibilidade de serem anexadas músicas que podem ser trabalhadas nas diversas temáticas ambientais.

**Figura 23:** Imagens da página Músicas.

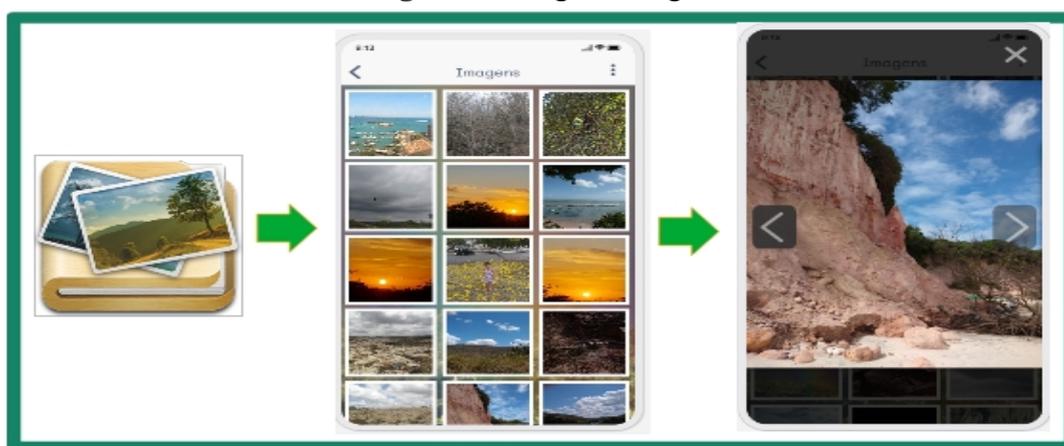


FONTE: Produzido pela autora.

### 7.3.7 Imagens

O ícone **Imagens** direciona o usuário para uma seleção de fotos de minha autoria, coletadas em diversos ambientes e que ficam a disposição para uso livre de quem assim desejar.

**Figura 24:** Página Imagens.



FONTE: Produzido pela autora.

### 7.3.8 Contatos

O ícone **Contatos** direciona o usuário para a possibilidade de o leitor que queira tirar dúvidas, dar sugestões ou fazer o pedido de inclusão de suas produções no *app*, consiga entrar em contato com a organização do mesmo de forma simplificada.

**Figura 25:** Imagens da página Contatos



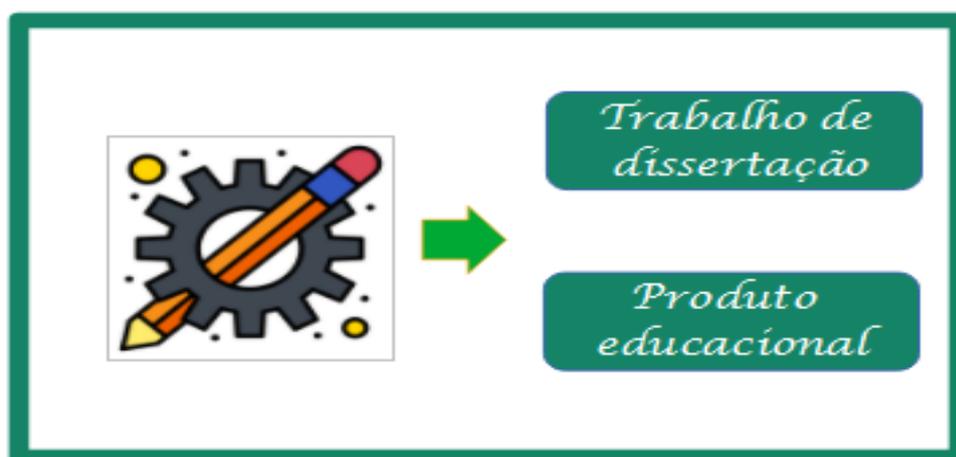
FONTE: Produzido pela autora.

### 7.3.9 Produção

O ícone **Produções** direciona o usuário para uma página contendo um link da Dissertação (**O LUGAR DA TEMÁTICA AMBIENTAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO: DOS PCNs À BNCC**) e um link com o Produto Educacional (**O APLICATIVO COMO FERRAMENTA DE APOIO PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA ABORDAGEM DE TEMÁTICAS SOBRE MEIO AMBIENTE**)). Ambos frutos do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba no ano de 2023.

Nessa página todos os usuários podem ter acesso a estes trabalhos desenvolvidos, de modo que eu possa contribuir com a ciência geográfica e o debate sobre meio ambiente nas aulas de Geografia de muitos professores que almejem somar em prol de um mundo melhor.

**Figura 26: Imagens do ícone e conteúdos da página Produção**

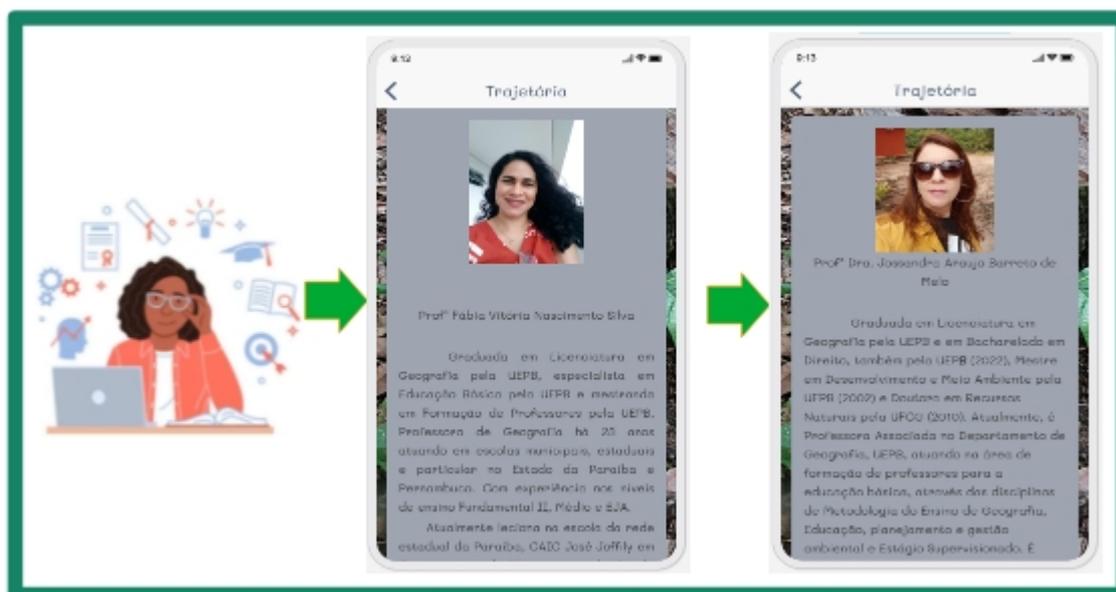


FONTE: Produzido pela autora.

### 7.3.10 Trajetória

No ícone **Trajetórias** o usuário pode ler uma breve apresentação da trajetória educacional e profissional da autora deste produto e de sua orientadora do mestrado, mostrando um caminho de experiências e construções nos caminhos da educação e da vivência escolar.

**Figura 27: Imagens da página Trajetória**



FONTE: Produzido pela autora.

Para acessar este Aplicativo através do [Easy Apps](https://web.criadordeapp.com.br/6467fe928874d), digite <https://web.criadordeapp.com.br/6467fe928874d> ou entre pelo QR Code:



Para acessá-lo através do Google Play, basta digitar Meio Ambiente na Geografia e baixar o Aplicativo no celular, observando o ícone abaixo:



## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrermos a história da educação e seu sentido criado, vamos considerar que o ato de educar é um processo complexo e que envolve variados interesses, que se constroem implícita ou explicitamente nos produtos da educação, ao longo dos tempos.

No decorrer desta pesquisa, foi possível perceber de forma clara que a educação é fortemente influenciada ou utilizada pela política para a construção da sociedade que se precisa em cada época. Ao longo de cada período político são lançadas para as instituições escolares diretrizes que definem e orientam o trabalho do professor em sala de aula e do gestor na condução dos trilhos da educação.

É perceptível que tais diretrizes acompanham os interesses econômicos internacionais, desde o Brasil colônia até os tempos contemporâneos, atualmente pautados na ideologia neoliberal. Perpassando pelos direcionamentos empresariais, sejam nacionais ou internacionais. Num vício de construção da educação aos moldes da necessidade produtiva, ditada pelas classes dominantes.

E, antes que nos perguntemos sobre seus impactos na educação geográfica, chegamos à compreensão do motivo pelo qual a Geografia inserida neste contexto tem vivido uma série de dificuldades em permanecer como ciência de valor no currículo escolar pós BNCC e mudanças do Novo Ensino Médio.

A razão está na sua essência, uma vez que esta se dedica, desde sua origem, a estudar a espacialidade dos fenômenos e, ainda mais, interpretá-los em busca do entendimento de suas causas e consequências. Algo que pode ser descartável em fins de manutenção das intencionalidades neoliberais, nos levando a acreditar na (des)importância do debate sobre o meio ambiente de forma mais consistente na sociedade atual, especialmente através da Geografia em tempos de desinteresse pelo que tem a falar as ciências humanas.

Em virtude das últimas transformações educacionais, a Geografia corre o risco de não mais cumprir com sua finalidade em meio às fragilidades que a fragmenta, haja vista o ensino de Geografia aos moldes do que se tem proposto pela BNCC, atualmente tem se configurado como um retrocesso. Isso é algo que se torna visível ao analisarmos a própria BNCC para o Ensino Médio, que quase não cita o nome da Geografia no corpo do seu texto; ao analisarmos a proposta de ensino de Geografia, através do livro didático Moderna Plus (2020) proposto

para o Ensino Médio do Estado da Paraíba; e, ao analisarmos a disponibilidade de horas/aula para a disciplina de Geografia no Novo Ensino Médio.

Desta forma, só podemos concluir pelo ‘não’ lugar das temáticas ambientais nas aulas de Geografia, diante das últimas diretrizes que temos acompanhado, seja pela ausência da temática nos meios esperados, seja pela redução da carga horária, impossibilitando muitas vezes o professor de ampliar o debate ou dar continuidade ao mesmo, fazendo uma ligação harmônica entre os diversos estudos propostos.

A análise que fizemos a partir dos seis volumes da Obra Moderna Plus (2020) deixou bastante claro que os conteúdos se mostram aligeirados e alheios aos estudos sobre a natureza e aos impactos das ações da sociedade nela. Poucas vezes, se trabalhou as questões ambientais e, quando essa temática esteve presente, se resumia a uma página ou parágrafo.

A obra pode ter sido configurada ao que se manda para a disciplina de Geografia em tempos de Novo Ensino Médio, onde o professor deverá trabalhar um tema por aula e em um único encontro semanal. Nessa conjuntura, em que espaço se encaixaria a temática ambiental? O aluno deveria ser autodidata? O professor deveria passar “tarefas de casa”, a fim de que o aluno pesquisasse o assunto fora do momento dedicado à Geografia? O que sabemos como professores é que, nem sequer reservando a aula para as discussões resultantes das supostas pesquisas, seria o suficiente para o debate, mesmo que sacrificando outros conteúdos programados para o currículo daquele ano letivo.

Ainda que a proposta curricular do Estado da Paraíba proponha que se trabalhe conteúdos referentes ao Estado da Paraíba nas aulas de Geografia e, conseqüentemente, o professor também queira adentrar nas questões ambientais do Estado ou cidade, este não encontrará algo a respeito nos volumes estudados e nem terá tempo disponível para trabalhar com material próprio, em virtude do tempo reduzido nas suas salas de aula.

Algo que se pode pensar com uma perda irreparável, uma vez que, ao não se estudar e trabalhar questões ambientais do próprio Estado da Paraíba, como por exemplo, desertificação dos solos, escassez de água, desmatamento, poluição de rios e litorais, preservação de espécies, captação e uso correto das águas, entre muitos outros problemas e propostas de soluções, a aprendizagem ativa está comprometida.

Apesar de que, a cada ano, se anunciam em encontros mundiais a urgência de se compreender, cuidar e reparar os danos ao meio ambiente, causados por séculos de exploração despreocupada com a natureza, baseados em estudos centenários sobre as conseqüências do

nosso modelo desenfreado de consumismo no mundo todo e no que já vivenciamos atualmente, há nitidamente um descompasso entre a ciência, a educação e a política.

Ousamos dizer que isto se deve a uma gama de interesses que fundamentem este fato. Fato este que faz necessário que os futuros trabalhadores não empreendem sua sabedoria em assuntos tão reveladores.

Apenas tratar de forma pontual a questão ambiental, sem um verdadeiro trabalho de sensibilização, não dará ao jovem a capacidade de adentrar no mundo do trabalho com uma postura empreendedora e responsável.

Além do mais, ao compararmos os currículos da escola pública e da escola particular neste momento de transição para o Novo Ensino Médio, sabemos que nesta última, nada do currículo foi retirado. Teremos por tanto, duas Geografias vigentes em nossa sociedade?

Ao relacionarmos nesta pesquisa, duas obras diferentes para o ensino da Geografia no ensino médio, um com base em uma reduzida carga horária para o NEM e a outra baseada em uma carga horária mais ampla antes da BNCC em outro momento político, vimos um ensino de Geografia totalmente diferenciado. O primeiro, raso nos saberes e temáticas ambientais, o outro com um debate muito aprofundado, bem fundamentado e que independente do conteúdo trabalhado estava bem alinhado, sempre que possível, com a compreensão interdisciplinar da sociedade e sua inserção e ações no meio ambiente.

Nos questionamos também se os livros das escolas particulares, atualmente configurados em apostilas e módulos, cujos valores excedem, em muito, ao pago pelo governo na aquisição de livros não consumíveis para as redes de ensino públicas, trazem algum potencial no estudo da temática ambiental? Todos esses questionamentos surgiram durante esta pesquisa e podem ser elencadas como potencial alvo de estudos posteriores.

Ao que nos parece, trabalhar as questões ambientais seguindo os padrões da BNCC no NEM, apesar de em seu texto constar como tema importante na formação dos alunos, será uma tarefa 'opcional' para o professor, onde este terá que escolher entre conteúdos fundamentais ou alguns momentos de rápido debate ou destaque sobre o meio ambiente.

Concluimos que o currículo de Geografia e seu enfoque dado às questões ambientais sofrem influências pesadas do modelo de desenvolvimento econômico vigente no país: o neoliberalismo. Modelo este que atua não só em sua área (a economia), como também na política vigente. Conseqüentemente, sua presença vai se inserindo na forma de organização dos padrões esperados para as instituições escolares, que devem após inúmeros tipos de

mensurações e diretrizes, determinar para as escolas o tipo de jovem preparado para atuar nos variados campos da produção.

Esta é a realidade atual. Porém, deve-se afirmar também que, na história do nosso país ao longo de décadas sendo governado por diferentes partidos políticos, hora de direita ora de esquerda, a educação sempre foi colocada como objeto do sistema econômico. Cujos produtos essenciais são o trabalhador preparado para a atuação concreta em torno das novas tecnologias e necessidades do mercado nacional e internacional. Essa variante persiste ao longo do tempo e continua até hodiernidade. Ressaltando a diferença de funções e de classe, discutidas nos primeiros capítulos: a classe dos que pensam e criam e a classe dos que obedecem e fazem. Receber uma educação ambiental mais crítica e efetiva no mundo do trabalho não cabe a todos, pois no momento, pode não ser considerada ainda uma ação rentável.

Por fim, é preciso reafirmar que Educar implica, não só transmitir os conhecimentos adquiridos e necessários à perpetuação da vida e das experiências que a aprimoram, como também pode ser um ato de modelagem do ser humano, de acordo com as necessidades da sociedade na qual o aluno está inserido.

Se seguirmos apenas o que se pede nas diretrizes atuais de se trabalhar o meio ambiente apenas em momentos oportunos, fazendo da educação ambiental um evento, com o uso de conhecimentos descontínuos, compactados e inconsistentes, estamos tirando dos estudantes o direito de cidadania na sua íntegra, haja vista estes serão incapazes de no futuro interferirem concretamente nos desafios que a sociedade lhes apresentar.

A educação se faz através de partilhas de conhecimentos e experiências, o currículo deve ser discutido permanentemente e de acordo com as necessidades de cada escola e região, partindo do micro para o macro e vice-versa.

A escolha do livro didático precisa ser verdadeiramente um ato pedagógico, respeitando o que a lei diz e a liberdade de cada docente de acordo com a sua formação, região e público atendido. Independentemente das questões políticas ou até mesmo de logísticas, como alguns representantes políticos ou gestores tem tentado justificar a escolha unilateral de algumas coleções.

A educação ambiental deve ser tratada com a devida importância que tem, levando os seres humanos a simplesmente se reconhecerem como parte integrativa da natureza e da sociedade, construtores de atos que trazem consequências positivas e negativas para o meio, necessitando desenvolver uma consciência de respeito, criatividade e responsabilidade global.

Sendo portanto, necessário ser trabalhada dentro das dimensões formativa, educativa, política e social, segundo o que a Geografia essencialmente deve buscar desenvolver ao longo dos tempos.

É necessário que lutemos por uma educação libertadora, que forme e que abra as portas para a efetiva participação da cidadania. Para tanto, precisamos estar atentos às novidades que chegam de todas as partes e de algumas delas retiremos a significação dos conteúdos, a diversidade de conhecimentos, a virtude das ciências e a beleza das experiências.

Esperamos que esta pesquisa seja uma fonte de conhecimento útil para os caros leitores sobre o debate sobre o ensino de Geografia e o meio ambiente. Assim como também se configure numa impulsionadora de novas pesquisas a cerca da temática envolvida, contribuindo assim com o desenvolvimento das nossas salas de aula, formações de professores e de uma sociedade melhor.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n 77. p. 53-61, maio, 1991.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Base nacional comum curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Crítica. In: MALÇANCHEN, Júlia; MATOS, Neide S. Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, Michael W. **Para além da ideologia do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

ARAUJO, Rodolfo de M, ALENCAR, Maria das Dores de S. A. **Capacitação em Educação Ambiental dos Profissionais de Educação da Rede Estadual de Ensino Fundamental II do Estado da Paraíba**. 1 ed. João Pessoa: SUDEMA, 2016.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque, VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Geocrítica**: Universitat Barcelona. XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control. Barcelona, 5-10 de mayo de 2014. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Valerie%20de%20Oliveira%20y%20Roberto.pdf>. Acesso em: 01 de mai. de 2023.

ASSIS, Lenilton F. de; ALBUQUERQUE, Maria Adailza M. de; MORAIS, Nathália Rocha. **Formação de professores de Geografia na Paraíba**: avanços e resistências na reforma curricular. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

BALL, Stephen J. **Dossiê: “Globalização e Educação: preconização do trabalho docente – II”. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado de Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação das Publicações, 1997.

BRASIL. **Decreto-Lei 8.460**, 26 de dezembro de 1945. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/533500/publicacao/36478789>. Acesso em: 23 de mai. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Disponível em: [L9795 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1999/le09795.htm). Acesso em: 28 de jan. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEB. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: [Fundeb - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://www.fundeb.org.br/) Acesso em: 26 de out. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEF. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Manual de Orientação. 2004. Disponível em: [Manual do FUNDEF 14-06-04 \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/fundef/). Acesso em 26 de out. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. MEC: Brasília, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf). Acesso em: 23 de jan. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 26 de out. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I – Bases legais**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. MEC: Brasília, 2002. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciashumanas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciashumanas.pdf). Acesso em: 01 de jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. **TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC. Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos 2019**. Disponível em: [contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](https://contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf) (mec.gov.br). Acesso em: 18 de jan. de 2023.

Caderno de Apresentação Parte FNDE: **Guia PNLD 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/>. Acesso em: 26 de mai. de 2023.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. 1 ed., São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CLAVAL, Paul. **Terra dos homens: a Geografia**. 1 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

**COMISSÃO ESPECIAL DESTINADA A PROMOVER ESTUDOS E PROPOSIÇÕES PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO (CEENSI)**. 2013. Disponível em: [COMISSÃO](https://camara.leg.br/comissao) (camara.leg.br). Acesso em: 10 de dez. de 2022.

CONTE, Elaine, MARTINI, Rosa M. Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, out./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646599>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/6dtyr69fvxK7bBmCm5H35FQ/?format=pdf>. Acesso em: 16 de mai. de 2023.

COSTA, César Augusto S. da, LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental Crítica e Interdisciplinaridade: A Contribuição da Dialética Materialista da Determinação Conceitual**. TERCEIRO INCLUÍDO ISSN 2237-079X NUPEAT–IESA–UFG, v.3, n.1, Jan./Jun., 2013, p. 1–22, Artigo 34, DOI: 10.5216/teri.v3i1.27316.

COSTA, Maria da Conceição dos S. FARIAS, Maria Celeste G de. SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho docente e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

**Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba**. 2023.

FAGUNDES, Valquiria Regina. **A Docência na Educação Infantil: A visão de Professoras de um CEI da Cidade de São Paulo**. 164f. Dissertação (mestrado) –Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2014. Disponível em: [A Docência na Educação Infantil: A visão de Professoras de um CEI da Cidade de São Paulo](https://1library.org) (1library.org). Acesso em: 27 de outubro de 2022. 11:45.

FARIAS, Paulo Sérgio C. A Lei 13.415/2017 e o lugar da Geografia escolar na estrutura curricular do Ensino Médio. **Revista Ensino de Geografia** (Recife) V. 03, No. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.38187/regeo2020.v3n2id245116>. Disponível em: [245116-179428-1-PB.pdf](https://doi.org/10.38187/regeo2020.v3n2id245116). Acesso em: 20 de fev. de 2023.

FARIAS, Paulo Sérgio C. A Geografia Escolar Crítica e a Formação para a Cidadania. **Revista GeoSertões** (Unageo-CFP-UFCG). Vol. 5, nº 10, jun./dez. 2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoos/index>. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoos/article/view/1649/pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. Introdução: o percurso da pesquisa. In: **Os exercícios no livro didático de Geografia no Brasil: mudanças e permanências (1880-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FERRETI, Celso João, SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 385-404, abr-jun,2017.

FERRETTI, Celso J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. Campinas: São Paulo, 32 (93), p. 25-, 42, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180028.

FILHO, José Camilo dos Santos, MORAES, Silvia E (orgs.). **Escola e Universidade da Pós-Modernidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2020.

FRANCISCO. **Carta Encíclica Laudato Si': sobre o cuidado da casa comum**. Libreria Editrice Vaticana. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: [Escolha PNLD 2022 — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/programas/2022). Acesso em: 26 de mai. de 2023.

GAMA, Claudeam Martins da. MELO, Josandra Araújo Barreto de; MORAIS, Nathália Rocha. Evolução da ciência geográfica e tratamento à questão ambiental. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia v. 16, n. 55, p. 152-163, Set/2015 (ISSN 1678-6343). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia>. Acesso em: 21 de abril de 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3 ed., São Paulo: Atlas, 1991.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino da Geografia sob o domínio neoliberal. **Revista Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n 30, p. 419-439, 2017. (E-ISSN 1981-9021).

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8 ed., Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **O desafio ambiental**. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 15 ed., São Paulo: Contexto, 2021.

GONÇALVES, Leonardo D. MOREIRA, Jani A da S. Análise das orientações políticas para o ensino médio no Brasil (1998 – 2012): Ofensiva empresarial-conservadora sobre a formação da juventude. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas-SP, V. 22, p. 1-27, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659809. INSS: 1676-2504. Disponível em: <http://bityli.com/sEMuQ>. Acesso em: 30 mar. De 2022.

HARVEY, David. Neoliberalismo como destruição criativa. InterfacEHS. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente** – v. 2, n.4, Tradução, ago 2007. Disponível em: [www.interfacehs.sp.senac.br](http://www.interfacehs.sp.senac.br). Acesso em: 15 mar. De 2022.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.144, p 752-769, set./dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. - 7 ed. - São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed., São Paulo: Atlas 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

**Lista de presidentes do Brasil**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/listadepresidentesdobrasil>. Acesso em: 26 de out. de 2022.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tSMJ3V4NLmxYZZtmK8zpt9r/>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

LIMA, Rosângelis R. Fernandes. **A categoria da formação omnilateral e o trabalho como princípio educativo na educação do campo**. Disponível em: [B12 A CATEGORIA DA FORMACaO OMNILATERAL E O TRABALHO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO NA EDUCACaO DO CAMPO — Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo \(ufscar.br\)](https://www.ufscar.br/revista/12/B12-A-CATEGORIA-DA-FORMACAO-OMNILATERAL-E-O-TRABALHO-COMO-PRINCIPIO-EDUCATIVO-NA-EDUCACAO-DO-CAMPO-Grupo-de-Estudos-e-Pesquisas-em-Educacao-do-Campo-ufscar.br). Acesso em 25 de jul. de 2022.

MARSIGLIA, Ana Carolina G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**: Salvador, v. 9, n.1, p. 107-121, abr. 2017.

MENEZES, Geisa Defensor Oliveira. O lugar da educação ambiental na nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. **Revista Educação Ambiental**. Volume XX,

Número 75. Junho-Agosto/2021. ISSN 1678-0701. Disponível em: <https://www.revistaeta.org/pf.php?idartigo=4152>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

MENDONÇA, Francisco de Assis. **Geografia e Meio Ambiente**. 9 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Conflitos e desigualdades**. Manual do professor. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2020.

Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Globalização, emancipação e cidadania**. Manual do professor. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2020.

Moderna Plus. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Mapa Conceitual**. Disponível em: [Apresentação do PowerPoint \(moderna.com.br\)](#). Acesso em: 26 de fev. de 2023.

Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Natureza em transformação**. Manual do professor. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2020.

Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Poder e Política**. Manual do professor. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2020.

Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Proposta Pedagógica**. Disponível em: [Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | PNLD – Moderna](#). Acesso em: 25 de fev. de 2023.

Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Sociedade, política e cultura**. Manual do professor. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2020.

Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Trabalho, Ciência e Tecnologia**. Manual do professor. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2020.

MORAIS, Nathália Rocha. Formação de professores de geografia e as TDIC no contexto neoliberal: novos rumos ou retrocessos do trabalho docente? IN: ASSIS, Lenilton Francisco de, ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de, MORAIS, Nathália Rocha. **Formação de professores de geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: Editora do CCTA, p. 60-82. Ano 2022.

MOREIRA, Antônio F; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: Uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MORETTO, Milena (org). **O livro didático na educação básica: múltiplos olhares** (Série Estudos Reunidos, vol. 32), Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MORIN, Edgar. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

OLIVEIRA, Patricia de. Estudo sobre o processo de escolha do livro didático: Análise bibliográfica de artigos publicados no período de 2006 a 2016 e indexados no Scielo. In: MORETTO, Milena (org). **O livro didático na educação básica: múltiplos olhares**. (Série Estudos Reunidos, vol. 32), Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

**Parecer CNE/CP 14/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2016  
Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p.70.

PEREIRA, Elisabete M. de A. **Pós-Modernidade: Desafios à Universidade**. In: FILHO, José Camilo dos S.; MORAES, Silvia E. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

PONTUSCHKA, Nídia N. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ProNEA – **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999. [L9795 \(planalto.gov.br\)](http://L9795.planalto.gov.br). Acesso em: 20 de jan. de 2023.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12 ed. São Paulo: Cortez. 1992. [Conheça o novo Fundeb, que amplia gradualmente os recursos da educação - Notícias - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://camara.leg.br). Acesso em 7 de nov. de 2022.

ROMEIRO, Ademar Ribeiro. **Globalização e Meio Ambiente**. Texto para Discussão. IE/UNICAMP, Campinas, n. 91, nov. 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. (Org). **Sabres e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6 ed., 3. reimpr., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

SANTOS, Sandra Aparecida Cruz do Espírito, MOURA, Giovana Cristina de. SILVA, Joelma Tavares da. O uso da tecnologia na educação: Perspectivas e entraves. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 01, Vol. 04, p. 31-45. Janeiro de 2020. ISSN: 2448-0959. Acesso em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/uso-da-tecnologia>. Acesso em: 16 de mai. de 2023.

SANTOS, Silvia A. dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional comum curricular – Uma base de base: O ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da S. D. de;

ORSO, Paulino J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SAE Digital. TDIC no Ambiente Escolar – Como implementar? Disponível em: <https://sae.digital/tdic-no-ambiente-escolar/>. Acesso em: 03 de jul. de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: O problema da base nacional comum curricular. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide S. Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SELKE, Ricardo. et al. **Dimensões: Obra Didática Específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em Diálogo com a Matemática: Ensino Médio**. 1 ed., São Paulo: FTD, 2020. Disponível em: [D3-MAT-SOC-EM-3083-VU-INICIAIS-001-007-LA-G21.indd](#) Acesso em: 28 de fev. de 2023.

SILVA, Jeane Medeiros. O livro didático no contexto brasileiro: as condições constitutivas de sua produção e a questão ideológica. In: **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da análise do discurso**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006, p. 34-70.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC. um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul/dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

SILVA, Rebecca Guerra da. **Planejamento Socioambiental nos Tribunais Regionais do Estado de Pernambuco: uma análise crítica do discurso do Direito Ambiental**. 2018. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, 126 f., Recife, 2018.

SONEGO, Anna Helena Silveira; RODRIGUES, Ana Goulart; BEHAR, Patricia Alejandra. Aplicativos educacionais na formação de professores. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS, V. 18Nº 1, julho, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/106042>. Acesso em: 16 de mai. de 2023.

TERRA, Lygia. **Conexões: estudos de Geografia Geral e do Brasil**. Estudos da globalização. Volume 1. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2010.

TERRA, Lygia. **Conexões: estudos de Geografia Geral e do Brasil**. Formação territorial e impactos ambientais. Volume 2. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2010.

TERRA, Lygia. **Conexões: estudos de Geografia Geral e do Brasil**. Espaço econômico e dinâmicas regionais. Volume 3. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2010.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

UNESCO. **La Educación ambiental:** las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. Vendome: Universitaires de France, 1980.

VITTIELLO, Márcio Abondanza; CACETE, Núria Hanglei. **Reflexões sobre as ações do Estado e do mercado na produção de livros didáticos de Geografia no Brasil.** In:

WIKIPÉDIA. **Software aplicativo.** Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Software\\_aplicativo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Software_aplicativo). Acesso em: 17 de mai. de 2023.

ZANK, Debora C. Trindade; Malanchen, Julia. A base nacional comum curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: Uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide S. Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.