

**UFRRJ**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGGEO**

**DISSERTAÇÃO**

**GEOGRAFIA, CURRÍCULO E ESPAÇO ESCOLAR: UMA ANÁLISE  
CRÍTICA/DOCUMENTAL DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR A PARTIR DA BAIXADA FLUMINENSE**

**MATHEUS LIMA DE ALBUQUERQUE**

**2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**GEOGRAFIA, CURRÍCULO E ESPAÇO ESCOLAR: UMA ANÁLISE  
CRÍTICA/DOCUMENTAL DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR**

**MATHEUS LIMA DE ALBUQUERQUE**

Sob a orientação do Professor Dr.  
**Clézio dos Santos**

Dissertação submetida como  
requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Geografia, no Programa de Pós-  
Graduação em Geografia,  
Área de Concentração em Espaço,  
Questões  
Ambientais e Formação em Geografia.

Nova Iguaçu – RJ  
Julho de 2024

## FICHA CATALOGRÁFICA:

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A345g Albuquerque, Matheus Lima de, 1996-  
GEOGRAFIA, CURRÍCULO E ESPAÇO ESCOLAR: UMA ANÁLISE  
CRÍTICA/DOCUMENTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR  
/ Matheus Lima de Albuquerque. - Nova Iguaçu, 2024.  
83 f.

Orientador: Clezio Dos Santos.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em  
Geografia, 2024.

1. Ensino de Geografia. 2. Currículo . I. Dos  
Santos, Clezio , 1973-, orient. II Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós  
Graduação em Geografia III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 61/2024 - IGEO (11.39.00.34)

Nº do Protocolo: 23083.034074/2024-58

Seropédica-RJ, 15 de julho de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS /INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MATHEUS LIMA DE ALBUQUERQUE

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, área de concentração em Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 11/07/2024.

Identificar membros da banca:

Prof. Dr. Clézio dos Santos (UFRRJ)  
(Orientador[a], presidente da banca)

Profa. Dra. Edileuza Dias de Queiroz (UFRRJ)  
(membro da banca)

Profa. Dra. Waldirene Ribeiro do Carmo (USP)  
(membro da banca)

(Assinado digitalmente em 15/07/2024 19:05)

CLEZIO DOS SANTOS  
PROFESSOR DO MAGISTERIO  
SUPERIOR DeptES  
(12.28.01.00.00.86)  
Matrícula: ###583#7

(Assinado digitalmente em 15/07/2024 14:25)

EDILEUZA DIAS DE QUEIROZ  
PROFESSOR DO MAGISTERIO  
SUPERIOR PROEXT (12.28.01.16)  
Matrícula: ###65#1

(Assinado digitalmente em 15/07/2024 14:23)

WALDIRENE RIBEIRO DO CARMO  
ASSINANTE  
EXTERNO CPF:  
###.###.948-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **61**, ano: **2024**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **15/07/2024** e o código de verificação: **e7e86c1205**

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha vó que hoje está no céu.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente gostaria de agradecer ao meu Pai celestial, Cristo Jesus, aquele que sempre guiou meus passos em meios às dificuldades, a escuridão e em todos problemas que já me cercaram. O único que sempre esteve ao meu lado, desde o meu nascimento e me fez ter forças em meio a noites de choro por não conseguir fazer este trabalho. Além disso, não posso deixar de agradecer as pessoas que estiveram ao meu lado durante toda trajetória acadêmica na graduação. Lembro-me bem da falta de apoio por parte de alguns, quando passei no curso de Licenciatura em Geografia. Recordo-me que as palavras de gozo, ironia e falta de incentivo foram nítidas àquela época, por parte de alguns, mas isto foi prontamente apagado ao longo dos anos, por conta de anjos que conheci em vida cujo sempre me apoiaram, até mesmo nos meus dias mais difíceis. Em primeiro lugar sempre estará a minha incrível e maravilhosa mãe, Ana Lúcia da Silva Lima. A mulher que me ensinou o que é o verdadeiro significado da palavra amor. Aquela que me deu forças quando ninguém dava, quando passei no vestibular em Geografia. Aquela que passou horas de madrugada, com os joelhos no chão orando para que eu tivesse um dia de êxito, de paz e de sucesso pela minha caminhada. Aquela que se precisar, passaria fome por mim, para me dar sempre o melhor, por onde eu estivesse. Minha eterna gratidão e amor à linda mulher que moldou o meu caráter e a pessoa de valor que sou hoje. Todo meu amor e carinho seja dado primeiramente a você, dona Lúcia. Não menos importante, quero agradecer também ao meu pai, Paulo Fernando de Albuquerque. Desde que me entendo por gente, foi o cara que moldou meu lado homem. O cara que me inspirou para o futuro noivo, esposo e pai de família que serei um dia, esse é o meu verdadeiro herói da realidade. Obrigado por toda força, incentivo, correção e rigidez que sempre teve comigo, desde a época de IESA, pois isso me moldou para ser um homem de palavra, íntegro e de valores que perpassaram de geração para geração. Espero um dia ser um homem tão grande e valioso como és para mim, pai. Toda minha admiração, carinho e amor por tudo que fez e ainda faz por mim. Agradeço também a todo amor e carinho dado pela minha vó, Rita Francisca de Lima. Uma pessoa que nunca mediu esforços para cuidar de mim e sempre me incentivou nesta caminhada acadêmica. Meu amor pela senhora será sempre eterno, agora, no céu. Na eternidade. Neste espaço, preciso falar de uma mulher que quando escrevo, faz-me tremer as mãos, até os dias de hoje. Uma linda mulher que conheci no meu primeiro dia de trabalho e que até hoje está comigo, em meio as nuances que a vida nos proporcionou. Lizandra Monteiro Duffes Domingues, todo meu amor, minhas promessas e minha admiração por você, grande mulher que me inspira por seu caráter único, sua índole incomparável e seu coração imenso, meu amor. Saiba que um dia espero ser

igual a você, uma linda pessoa incrível, organizada e extremamente eficiente em tudo que faz. Você é a inspiração que preciso para que meus dias sejam menos difíceis em meio às tempestades da vida. Você me mostra que é possível viver uma vida com um fardo menor. Mostra-me que é possível amar alguém em meio à tantas diversidades que possuímos, pois maior do que todos e tudo ao nosso redor, é o meu amor por você. Obrigado por sempre estar ao meu lado, me apoiar e aguentar todos meus choros e crises por medo de um futuro que ainda viveremos. Toda minha luta, força e lágrima será por um futuro melhor para a gente, que estou construindo. A ti, todo o meu amor e minha palavra, minha esposa e meu amor. Não posso deixar de apreciar a força dos meus melhores amigos e familiares que sempre estiveram ao meu lado nessa caminhada árdua. Felipe Lima, meu irmão que não tive. O primo que sempre pedi a Deus. A pessoa que me confia contar todos seus medos e segredos e que eu posso compartilhar tudo aquilo que tenho receio. O cara que faz me inspirar também em ser, um dia. Luan Mendes, um homem de caráter único. Uma pessoa que me faz querer estar perto e ser como ele, pois eu nunca vi alguém tão amigo quanto você é e sempre foi pra mim, desde que te conheci. Isabelle Fontaine, a minha grande amiga! Com todo meu coração, digo que sim. A pessoa que sempre se doou por mim, que lutou por meus objetivos e fez eu estar com a linda mulher que compartilha a vida comigo até hoje, Lizandra. A ti, Isabelle, dedico este trabalho também. Obrigado por todas conversas, ajuda, direcionamento e amizade que você me proporcionou. Agradeço a Deus pela sua vida, pois você é muito especial para mim e tem grande importância na criação desse trabalho. Essa vitória é sua também! Allan Antunes, o homem que eu me espelho nessa caminhada no magistério. Você é incrível! Obrigado por me inspirar e por me ajudar sempre que precisei. Quero levá-lo comigo durante toda minha vida na Geografia. Não posso deixar de agradecer ao meu grande e querido orientador Clézio dos Santos. Uma das pessoas que mais me inspirou a escrever este trabalho. Espero ter pelo menos metade de todo seu conhecimento um dia. Obrigado por estar ao meu lado quando eu mais precisei, ao longo desses 4 longos anos de mestrado. Te agradeço por acreditar em mim e neste projeto, enquanto muitos não acreditavam mais em mim. Obrigado por ser esse grande homem, pai e orientador que é. A sua força não foi em vão. Obrigado por tudo. Por final, preciso citar os nomes de algumas pessoas que foram especiais em minha trajetória até a apresentação desse trabalho. Pessoas que me ajudaram com entrevistas, diálogos e incentivo durante todo esse processo. A minha aprovação é por causa de vocês, também. Obrigado por me ajudarem e todo meu agradecimento pela vida de cada um de vocês. Professores que estiveram ao meu lado, como: Edileuza Queiróz, a melhor professora que eu tive o prazer de conhecer na universidade. Além de professora, é uma das pessoas com o maior coração que já vi. Uma mãe pra todos nós. David

Queiroz e Daniel Queiroz, meus grandes irmãos de vida. Devo muito isso a vocês dois por sempre estarem ao meu lado. Obrigado por tudo. Ao meu grande amigo de vida Rodrigo Martins, a quem sou grato por tudo que vivo hoje... tenho o sonho de ainda retribuir tudo que você já fez e faz por mim. Além disso, dedico a todos aqueles ao qual não me recordei, mas que estão em meu coração. Obrigado também a todos amigos, referências e familiares que participaram dessa trajetória. Luiza Almendra, obrigado por confiar em mim desde o primeiro dia que pisei no colégio que você defende e trabalha como ninguém, há mais de 40 anos. Essa qualificação em meu currículo tem muito da sua confiança depositada em mim. Obrigado por todo investimento feito em minha carreira. Letícia Sarmento, uma grande amiga e prima que me incentivou desde o início. Jônatas, Renan Mendes, Leandro Almeida, Thiago Narahari e Ramon Vaz, grandes professores, seres humanos, amigos e referências que levo pra vida e reverencio. Rodrigo Coutinho e Eduardo Giroto... obrigado por acreditarem em mim desde o início desse projeto, também. Essa vitória é de todos nós.

Ao longo de toda caminhada acadêmica do mestrado, pensei em desistir. Desistir por diversas questões, dentre elas, a questão de saúde. Por último, mas, novamente o mais importante em todo esse processo, faço questão de honrar com minhas palavras a pessoa que acreditou em mim quando nem mesmo eu acreditava mais. Professor Clézio dos Santos, se hoje estou me tornando mestre em Geografia, devo isso ao senhor! Muito obrigado por acreditar em mim ao longo de todo esse processo. Espero retribuí-lo, algum dia, em vida, da maneira que merece. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

## **EPIGRÁFE**

“Para que o ensino de Geografia se torne significativo, é essencial que o currículo contemple a autonomia docente, permitindo ao professor adaptar os conteúdos à realidade de seus alunos e estimular o pensamento crítico”.

Vantuil Pereira de Souza

## RESUMO

A pesquisa visa entender as relações existentes entre os sujeitos do campo escolar e currículo, com o objetivo de buscar uma geografia que faça sentido para os alunos. A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar criticamente o movimento de elaboração e implementação curricular a partir do diálogo – ou do não diálogo – entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a comunidade docente do estado do Rio de Janeiro, dentro da realidade espacial da Baixada Fluminense. A metodologia da pesquisa é dividida em dois momentos, onde o primeiro tem como base o levantamento bibliográfico em busca do enriquecimento epistemológico da temática, destacando autores relacionados à área de currículo e do ensino de geografia, bem como da educação de forma geral, logrado a um estudo analítico entre o que o documento da BNCC e seus organismos idealizadores, como o movimento Todos Pela Base; Fundação Bradesco; Fundação Lehmann; Instituto Ayrton Senna, entre outros, explicitam no documento oficial serem medidas necessárias para uma mudança efetiva, visando uma melhor colocação da educação pública brasileira em exames internacionais, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que, por sinal, é uma metodologia internacional que visa avaliar os sistemas de ensino em todo o mundo, incluindo o Brasil, medindo o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, matemática e ciências. O segundo momento busca trazer reflexões, narrativas e possibilidades tangíveis para um início de um processo de reestruturação curricular acerca do trabalho docente, fazendo sentido para os alunos e ao próprio corpo docente, dentro do contexto público do município de Nova Iguaçu e a sua educação básica, anos finais do ensino fundamental. Através deste diálogo de ideais materializadas no documento oficial da BNCC e contrapondo com dados quantitativos do atual momento na educação pública brasileira, buscaremos analisar o que é proposto pela Base e quais realmente estão sendo os fatores que implicam na dificuldade na busca por uma melhoria da qualidade educacional, que, por sinal, pode estar muito além de mudanças curriculares. A pesquisa procura estabelecer um lócus entre currículo e qualidade educacional, visando entender as relações entre os sujeitos da escola e o currículo, com o objetivo de buscar uma geografia que faça sentido para os alunos, onde os mesmos tenham acesso a uma ideia de qualidade educacional que vá além de dados estatísticos em exames externos, mas, que seja materializada, cotidianamente, com o direito de ir e vir, da acessibilidade e da estadia do mesmo na escola sendo respeitados. Ao final, a pesquisa evidencia, através de seus resultados, que a implementação da BNCC, sem considerar as particularidades da Baixada Fluminense, gera desconexão entre o conteúdo programático e a realidade dos alunos. Isso reforça a importância de adaptar o currículo às realidades locais para promover uma educação mais significativa e inclusiva.

**Palavras-chaves:** currículo; ensino de geografia; escola pública.

## **ABSTRACT:**

The research aims to understand the existing relationships between subjects in the school field and curriculum, with the aim of seeking a geography that makes sense for students. The present research has the general objective of critically analyzing the movement of curricular elaboration and implementation from the dialogue – or the non-dialogue – between the National Common Curricular Base (BNCC) and the teaching community of the state of Rio de Janeiro, within the spatial reality from Baixada Fluminense. The research methodology is divided into two moments, where the first is based on the bibliographical survey in search of the epistemological enrichment of the theme, highlighting authors related to the curriculum and teaching of geography, as well as education in general, achieving the an analytical study between what the BNCC document and its idealizing organizations, such as the Todos Pela Base movement; Bradesco Foundation; Lehmann Foundation; Ayrton Senna Institute, among others, explain in the official document that measures are necessary for an effective change, aiming at a better placement of Brazilian public education in international exams, such as the International Student Assessment Program (PISA), which, by the way, is an international methodology that aims to evaluate education systems around the world, including Brazil, measuring the educational level of 15-year-olds through reading, math and science tests. The second moment seeks to bring reflections, narratives and tangible possibilities for the beginning of a process of curricular and empirical restructuring of teaching work that makes sense for students and the teaching staff itself, within the public context of the municipality of Nova Iguaçu and its education basic, final years of elementary school. Through this dialogue of ideals materialized in the official document of the BNCC and contrasting with quantitative data of the current moment in Brazilian public education, we will seek to analyze what is proposed by the Base and what the factors that actually imply in the difficulty in the search for an improvement in quality are being education, which, by the way, may go far beyond curricular changes. The research seeks to establish a locus between curriculum and educational quality, aiming to understand the relationships between the subjects of the school and the curriculum, with the objective of seeking a geography that makes sense for students, where they have access to an idea of educational quality. that goes beyond statistical data in external exams, but that is materialized, on a daily basis, with the right to come and go, accessibility and stay at school being respected. In the end, the research shows, through its results, that the implementation of the BNCC, without considering the particularities of Baixada Fluminense, generates a disconnect between the programmatic content and the students' reality. This reinforces the importance of adapting the curriculum to local realities to promote a more meaningful and inclusive education.

**Keywords:** curriculum; geography teaching; public school.

## LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

- APH:** Aparelhos Privados de Hegemonia
- BNC:** Base Nacional Comum para Docentes
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEPERJ:** Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro
- CNE:** Conselho Nacional de Educação
- CNPQ:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAE:** Conferência Nacional de Educação
- CONSED:** Conselho Nacional de Secretários de Educação
- ECA:** Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos
- ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio
- EUA:** Estados Unidos da América
- FDG:** Fundação de Desenvolvimento Gerencial
- FHC:** Fernando Henrique Cardoso
- GIDE:** Gestão Integrada da Escola
- IAS:** Instituto Ayrton Senna
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ID:** Indicador de Desempenho
- IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDERJ:** Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro
- IDHM:** Índice de Desenvolvimento Humano por Município
- IM:** Instituto Multidisciplinar
- INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- JUSE:** *Japanese Union of Scientists and Engineers*
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases
- MBNC:** Movimento Todos pela Base
- MEC:** Ministério da Educação
- NEM:** Novo Ensino Médio
- OCEDE:** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PISA:** Programa Internacional de Avaliação de Alunos

**PNE:** Plano Nacional de Educação

**PNLD:** Programa Nacional do Livro Didático

**PPGGEO:** Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

**PPP:** Projeto Político Pedagógico

**PUC - SP:** Pontifícia Universidade Católica - São Paulo

**SAERJ:** Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

**SEEDUC- RJ:** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

**SEPE:** Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação

**TICs:** Tecnologia de Informações

**UFMG:** Universidade Federal de Minas Gerais

**UFRRJ:** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

**UNDIME:** União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## **LISTA DE FIGURAS**

**FIGURA 1:** Sujeitos que compõem o Movimento pela Base Nacional Comum

**FIGURA 2:** Entidades que os agentes que compõem o MBNC representam

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO 1:** Apoiadores Institucionais do Movimento pela Base Nacional Comum

## **LISTA DE TABELAS**

**TABELA 1:** Estrutura Física das Escolas de Ensino Médio no Brasil (2018)

**TABELA 2:** Alunos por turma (2018)

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO:</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 01 – UMA VISÃO CRÍTICA ACERCA DA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): MUDAR PARA MANTER EXATAMENTE O MESMO?.....</b>	<b>6</b>
1.1 – O movimento todos pela base enquanto ente potencializador da implementação da BNCC: Interesses vigentes .....	8
1.2 – Movimentos de implementação do currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro: Seria essa uma BNCC – RJ? .....	20
1.3 – Executores de processos didáticos/curriculares: O professor de novo tipo a partir da implementação da BNCC .....	29
1.4 – Competências Gerais da Educação Básica, segundo a BNCC: .....	36
1.5 – Consequências de uma invasão/padronização curricular em um brasil plural, desigual e continental: .....	42
<b>CAPÍTULO 02 – INTRODUÇÃO À BNCC DO NOVO ENSINO MÉDIO: CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A SUPOSTA NECESSIDADE DA CONTINUAÇÃO DA BASE EM OUTRO SEGMENTO: .....</b>	<b>45</b>
2.1 – O Processo de Desenvolvimento, Implementação da BNCC do Novo Ensino Médio: .....	46
2.1.1 – Órgãos Nacionais e a Coordenação da BNCC: .....	46
2.1.2 – Alguns desafios presentes: .....	47
2.2 – A Precarização da Atividade Docente na Rede Pública do Rio de Janeiro: Estatísticas que evidenciam problemáticas não explícitas na BNCC: .....	49
2.3 – Autonomia docente e curricular: Uma nova proposta para velhos hábitos.....	53
2.3.1 – Possibilidades de uma educação geográfica na construção de um saber local para o global:.....	54
2.3.2 – A CONAE enquanto possibilitador de uma educação para além dos preceitos curriculares: .....	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: .....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: .....</b>	<b>61</b>

## **INTRODUÇÃO:**

Como ponto de partida/motivação para a presente pesquisa, utilizo como base a empiria/vivência obtida no ano de 2017, durante a disciplina de Prática de Estágio Supervisionado em Geografia do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ) campus Nova Iguaçu e do Estágio Supervisionado em Geografia, do mesmo curso, realizada no Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão, localizado no município de Nova Iguaçu, na região da Baixada Fluminense. Durante a vivência surgiram as primeiras razões para a realização da presente pesquisa dentro do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGGEO/UFRRJ), procurando analisar e refletir a disciplina escolar Geografia na Base Nacional Comum Curricular a partir do escopo da Baixada Fluminense.

Tendo como base as observações feitas durante o estágio supervisionado naquele período, foi possível perceber práticas e atitudes por parte dos estudantes que me levaram à concepção de um potencial desinteresse pela Geografia, ou, melhor especificando, pela geografia escolar, assim como afirma Cavalcanti (2018).

Ao longo do estágio supervisionado fui colocado numa inédita experiência em minha trajetória acadêmica, uma vez que precisei ministrar aulas para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, e me transformar professor, mesmo que sem o tempo, preparo necessário e de maneira improvisada, por conta do período de afastamento da única professora de Geografia das turmas do ano acima citado. Tal experiência obtida através da prática docente logrou minha noção de precariedade da atividade docente pela ausência de outros profissionais do ensino de geografia naquele espaço escolar.

Mediante uma breve localização espaço-temporal do período ao qual a presente pesquisa foi iniciada, é importante, mais do que nunca, discutirmos políticas públicas educacionais, hoje, dentro do lócus espacial-temporal negacionista – no âmbito do cientificismo – em que vivemos, uma vez que é um ato de nobreza e resistência, por parte de todos nós, educadores. Tal prerrogativa deve-se ao fato de que talvez estejamos vivendo, dentro do contexto educacional brasileiro, uma era em que a lógica hegemônica do capital está tão latente como no início da década de 1990 – período de implementação de políticas neoliberais no campo político brasileiro – uma vez em que o modelo de administração das políticas relacionadas à educação está sendo potencializado, cada vez mais, através de um viés gerencialista, com cunho neoliberal, tecnicista e burocrático, determinando, direta ou indiretamente as diferentes ações docentes, Apple (2006).

No contexto do ensino de Geografia, tais reformas na educação brasileira, muitas vezes acabam norteando as práticas docentes, do profissional da ciência geográfica, como é o caso da Lei 9131/95, (BRASIL, 1995), em seu 6º artigo, onde cita que cabe ao Ministério da Educação e do Desporto exercer atribuições do poder público federal em matéria de educação, formulando e avaliando a política nacional de educação, zelando pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. Tal norma criada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que por sua vez é o órgão normativo do sistema nacional de educação, fez a apreciação da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que futuramente fora homologada pelo Ministério da Educação (MEC) e que se transformou em norma nacional.

Políticas educacionais como essa, e outras, como a Base Nacional Comum para os docentes, BNC – Formação, retiram a autonomia e criticidade do raciocínio/atuação do professor, enquanto ente formador de opinião, dentro do processo formativo da classe do alunado, reduzindo-o enquanto reprodutor de processos didáticos. Seria esse um elemento novo? Assim como o currículo único? Existem previsões intencionais da unicidade dos conteúdos, habilidades e competências ao longo da história, assim como afirma Giroto (2018) e também outros autores, como exemplificados a seguir:

Para tanto, foi necessário o peculiar estratagema de deslegitimação dos seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma reprofissionalização, desconectadas das raízes do seu métier. O artilho consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história do seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura constituir outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 83).

Seriam essas algumas das predileções hegemônicas, amparadas pelo documento oficial da BNCC? Segundo Apple (2006), a educação é um campo de luta ideológica, onde a cultura dominante busca impor seus valores e normas através do currículo escolar. Essas e outras prerrogativas estarão sendo discutidas ao longo do texto.

Visando uma maior relevância e consolidação da contextualização sócio-histórica da pesquisa, é importante situar o contexto histórico que a citada se situa, uma vez que se vivenciávamos, nesse mesmo ano, a discussão e implementação de uma proposta curricular estadual denominada Currículo Mínimo do estado do Rio de Janeiro, durante essa última década e uma outra proposta curricular no nível nacional, denominada Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>1</sup>, homologada no ano de 2017.

---

<sup>1</sup> Documento homologado no ano de 2017, mas que já era fruto de um processo pretérito.

A partir do contexto vivido, partimos da problemática dessa investigação por meio da análise de documentos oficiais e da atual prescrição curricular nas escalas nacional, representada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no âmbito estadual, o Rio de Janeiro e seu Currículo Mínimo proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), durante o 2º mandato do governo de Sérgio Cabral, no ano de 2011 e sua readaptação com a proposta do Currículo Oficial do estado do Rio de Janeiro em 2019 (SEEDUC-RJ, 2019), dialogando diretamente com a orientação curricular nacional. As políticas públicas educacionais, seus respectivos currículos em processo de implementação, e o ensino de geografia, são os vetores norteadores da presente pesquisa.

A justificativa para realização da pesquisa se baseia na vertente da relevância dela, dentro do campo acadêmico e no âmbito da sociedade civil, como um todo. No que tange a importância de novos estudos sobre ensino de geografia e suas práticas/políticas curriculares, dentro da academia, é de relevância importância analisar o atual estágio que está sendo vivido no contexto nacional, uma vez que há políticas curriculares nacionais sendo impostas diante da sociedade civil, a partir de interesses de uma classe detentora dos poderes.

A presente pesquisa tem com objetivo geral analisar criticamente o movimento de elaboração curricular a partir do diálogo entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da realidade que pude vivenciar no Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão, no município de Nova Iguaçu, no contexto da Baixada Fluminense.

Os objetivos específicos da pesquisa são: Investigar os agentes atuantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como seus interesses existentes na formulação de documentos e currículos normativos no campo da educação brasileira, além de identificar qual é – ou quais são – a(s) geografia(s) que pode/podem ser praticada(s), assim como seus desafios para sua elaboração, apresentando possibilidades/aplicabilidades pedagógicas para uma melhor qualidade educacional.

A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo/analítico, tendo como base o levantamento bibliográfico em busca do enriquecimento epistemológico da temática, destacando autores relacionados a área de currículo e de ensino de geografia, bem como da educação/pedagogia de forma geral.

Após o primeiro momento pautado em uma análise crítica documental sobre a BNCC, o segundo momento da pesquisa continua em um âmbito teórico, porém, buscando entender as possibilidades existentes, dentro da realidade ao qual a pesquisa parte – Baixada Fluminense – em busca de geo(grafias) que façam sentido para o alunado, além de uma efetiva melhora da qualidade educacional, para além dos exames quantitativos tradicionais.

Para um maior embasamento da parte metodológica da pesquisa, usufruímos de da contribuição de Thiollent (2011), onde o autor afirma que a pesquisa-ação que será praticada é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

A pesquisa está estruturada em duas partes. A primeira denominada: “Uma Visão Crítica acerca do movimento de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular: Mudar para manter exatamente o mesmo?” Nesta parte, elenca-se na fundamentação teórica do texto, a fim de enriquecer a leitura com dados extraídos de referências da área da Geografia e da Educação, além de estatísticas que enriquecerão o arcabouço teórico, embasando a premissa apresentada no início da pesquisa, fundamentada no Ensino Fundamental anos finais.

A segunda: “Introdução à BNCC do Novo Ensino Médio: Contexto da educação brasileira e a suposta necessidade da continuação da base em outro segmento”. Nesta parte concentra-se a aplicabilidade da pesquisa. A partir do exame documental, reforçado pela pretérita empiria obtida na experiência do estágio supervisionado na rede pública do Rio de Janeiro, no contexto da Baixada Fluminense, dentro do município de Nova Iguaçu, dados, relatos e estatísticas reforçarão as inquietudes apresentadas na gênese do texto, com o objetivo de quantificar e trazer uma contextualização àquilo que é proposto: Demonstrar, através de dados, os reflexos da implementação da BNCC que já era implementada nos anos finais do ensino fundamental, agora, também, no Ensino Médio.

Seguindo nesse mesmo capítulo, a pesquisa trata de trazer resultados, reflexões e possibilidades efetivas para uma amenização da problemática central da pesquisa – A implementação de um currículo como fórmula para melhoria educacional – visando trazer uma educação geográfica que não seja pautada apenas nos interesses hegemônicos que estão adjacentes a fomentação desses currículos, mas, que leve em conta os interesses de toda classe docente e estudantil que ali está sendo tratada. É destacado, de maneira geral, que o currículo nacional, apesar de buscar a equidade, frequentemente ignora as particularidades dos estudantes de periferia, resultando em um ensino desconectado de suas realidades. De acordo com Albuquerque (2019), é essencial transformar o currículo para refletir as especificidades locais, uma vez que professores e gestores escolares estão mais bem posicionados para entender e atender as necessidades de seus alunos. O autor referenciado critica o foco excessivo em avaliações padronizadas, que pressionam as escolas a ensinar com vistas a boas pontuações, em detrimento de um ensino significativo e contextualizado. Ao final do primeiro subcapítulo, o

trabalho propõe a construção de um currículo local, integrando a participação ativa de estudantes e comunidades na elaboração do projeto político pedagógico (PPP) das escolas. Somado a esse fator, também sugere uma maior colaboração entre escolas e universidades, visando desenvolver práticas pedagógicas que façam sentido para os alunos e promovam uma maior assimilação dos conteúdos. A importância da reestruturação de materiais didáticos que reflitam a realidade local também é enfatizada. A pesquisa conclui com sugestões práticas para superar as desigualdades e promover a autonomia docente, inspirando-se em diretrizes discutidas na CONAE de 2024. Essas estratégias incluem políticas de equidade, apoio aos estudantes vulneráveis, promoção de direitos humanos nas escolas e inclusão da diversidade cultural e linguística no material didático. O objetivo é criar um ambiente educacional mais justo, inclusivo e adaptado às necessidades específicas de cada comunidade escolar.

## **CAPÍTULO 01 – UMA VISÃO CRÍTICA ACERCA DA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): MUDAR PARA MANTER EXATAMENTE O MESMO?**

Antes de trabalharmos sobre o tema da Base Nacional Comum Curricular, é necessário identificarmos como era norteada a educação básica brasileira, antes da citada Base. Anteriormente à implementação da BNCC, o Brasil não tinha um currículo nacional único e obrigatório para a Educação Básica, como já implementado, pós 2017, através do Movimento Todos Pela Base e outros organismos que atuaram na implementação da Base (Fundação Bradesco; Fundação Lemann), entre outros. Cada unidade federativa e cidade tinha autonomia para definir seus próprios currículos básicos, tendo como consequência uma grande variação nas abordagens educacionais do ensino básico em todo o Brasil – plural e diversificado como assim deveria ser – em cada disciplina que era trabalhada, do 6º ao 9º ano, no caso específico do Ensino Fundamental II.

Por mais descentralizado que fosse, o documento que norteava as diretrizes curriculares para a educação básica era o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e lançados no final da década de 1990, período de forte incremento de práticas/políticas neoliberais no Brasil. Eles, de maneira geral, serviam como referência para a elaboração dos currículos das escolas, oferecendo diretrizes e sugestões para os diferentes níveis e modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino médio. Os PCN foram importantes, mas ao longo dos anos, percebeu-se a necessidade de atualizar e reformular as diretrizes curriculares para torná-las mais alinhadas com as demandas da sociedade contemporânea, de acordo com (BRASIL, 2017).

Esse formato descentralizado do(s) currículo(s), antes da implementação da BNCC, permitia(m) que os sistemas de ensino locais adaptassem os currículos de acordo com as necessidades e contextos regionais – por mais que a atual BNCC cite que já haja essa flexibilidade de ajuste ao contexto local, sabe-se que na prática, o que vigora e o que tem de ser seguido é o que está no documento normativo –, no entanto, tal medida, segundo o próprio Movimento Todos Pela Base (BRASIL, 2017), cita que, de forma negativa, essa descentralização do(s) currículo(s) por escala estadual e municipal também poderia resultar em desigualdades e falta de consistência na qualidade da educação oferecida em diferentes partes do Brasil. Esses argumentos são apresentados na própria proposta do texto da Base para reiterar a importância de uma padronização curricular a nível nacional, mesmo em um Brasil desigual, plural e extenso.

Segundo (BRASIL, 2017), a BNCC foi criada com o objetivo de estabelecer uma base comum de conhecimentos e competências que todos os alunos brasileiros deveriam adquirir ao longo da Educação Básica. Segundo o mesmo órgão, o documento oficial busca garantir uma formação mais equitativa e alinhada aos desafios e demandas da sociedade contemporânea, através de suas habilidades e competências a serem cumpridas. Ainda debruçado sobre o texto oficial, o referenciado cita que a implementação da Base representa uma mudança significativa no cenário educacional brasileiro, promovendo uma visão mais unificada e abrangente para o currículo nas escolas públicas e privadas do país.

Neste parágrafo, em específico, utilizo como parte da premissa a página 7 do documento oficial da Base, pode-se fazer um exercício de reflexão, pois é a partir dessa tipologia dicotômica (o que o documento cita querer tratar/melhorar e o que realmente é a intenção) que se trata a problemática da pesquisa, uma vez que busca entender que tipo de educação esse documento busca trazer. Seria mesmo uma preocupação por parte dos elaboradores deste documento com as múltiplas realidades educacionais que existem no Brasil de vasto território e plural, que é necessário olhar para o local? Para tal prerrogativa, utilizo-me do trecho do documento oficial em que (BRASIL, 2017, p.7) afirma ter sido implementada após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil e que possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que o mesmo documento, na parte inicial do texto, ainda cita que tal Movimento de Elaboração da BNCC foi um processo de cunho colaborativo e participativo, envolvendo diversos agentes da área educacional, como professores, especialistas, gestores e representantes da sociedade civil. Durante todo esse processo inicial, segundo a mesma BNCC, foram realizadas consultas públicas, debates, seminários e reuniões para garantir a participação e contribuição de diferentes vozes e perspectivas. Segundo a prerrogativa dos entes formuladores da Base, um dos principais objetivos era de construir uma base curricular que fosse inclusiva a todos e todas, atualizando todo tipo de conhecimento e homologada com as demandas da sociedade contemporânea.

Como uma forma de reforçar tais prerrogativas expostas através de uma análise documental da Base, estendo-me a alguns questionamentos: Será que houve esse debate amplo, com os mais de 2,5 milhões de professores no Brasil, assim como afirma? (BRASIL, 2021) É uma base que retrata a realidade de cada região e sub-região brasileira ou que impõe certos saberes/interesses de órgão hegemônicos? Para tal discussão, nos embasaremos no que o

próprio documento da Base cita, ao longo do texto, atrelando aos dados das escolas públicas brasileiras, na atualidade, para verificarmos se há/houve essa melhoria na qualidade educacional.

### **1.1 – O movimento todos pela base enquanto ente potencializador da implementação da BNCC: Interesses vigentes**

Para melhor verificarmos o conteúdo acerca da qualidade educacional, sob a própria ótica dos autores da BNCC, cabe a leitura crítica do projeto político do Movimento Todos pela Base MBNC (2017). Para categorização de tal projeto, é necessário mencionar que o mesmo se auto intitula enquanto uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que desde 2013 se dedica a apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM). Porém, possui organizações de caráter financeiro que são fiéis apoiadores de tal movimento. Instituições essas que estão interligadas ao governo

Nesse mesmo documento MBNC (2017), é citado sua missão, que por sua vez, visa garantir que todas as crianças e jovens brasileiros realizem seus direitos de aprendizagem, determinados na BNCC, para que alcancem pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania.

No que tange aos seus princípios expostos, o Movimento Todos Pela Base (2017), os divide em 7 etapas:

Em primeiro lugar, o órgão acredita na implementação da BNCC como uma forma de promover uma educação de qualidade, assegurando o direito de todas as crianças e jovens brasileiros.

A adição de uma base curricular, dentro de uma escala nacional, padronizada, realmente garante a promoção de uma qualidade educacional, de forma linear, em nosso território? Tal retórica se contradiz ao trazermos Gadotti (2010) à discussão, quando o citado afirma que o próprio documento do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2009, aponta um conjunto de variáveis que interferem na qualidade da educação, muito além da formulação de novos currículos e que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à educação, bem como transcrito por uma parte do texto onde afirma que a:

[...] organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização [...]. Nesse contexto, a discussão acerca da qualidade da educação suscita a definição do que se entende por educação. Numa visão ampla, ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a

transformação e a manutenção dessas relações [...]. É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo. (BRASIL, 2009, p. 30).

Através das contribuições acima descritas, é possível identificar que uma mudança/adição de uma Base Comum ou dos Parâmetros Curriculares que norteiam/norteavam a educação brasileira, não garantem a qualidade educacional descrita e objetivada pelo próprio MBNC (2017). Embasando tal retórica, Gentili (1995) afirma que qualidade para poucos não é qualidade, e, sim, privilégio, uma vez que tal documento pode não garantir a qualidade para todos e todas.

Além do exposto no primeiro princípio, o mesmo Movimento entende que a sua efetivação contribui, de alguma forma, para a coerência entre currículos, formação de professores, materiais didáticos e avaliações, como forma de assegurar o direito ao desenvolvimento e aprendizado. Quando o mesmo texto cita a “coerência entre currículos”, pode entender-se como uma forma de padronização curricular, reduzindo as singularidades/especificidades de cada unidade federativa e seus estudantes para um âmbito nacional. Partindo do pressuposto dos diferentes níveis de estudantes, municípios, estados e até mesmo do Índice de Desenvolvimento Humano por Município (IDHM), é notório que “negar” essas disparidades existentes em diferentes esferas do nosso território faz parte de um projeto que visa uma padronização curricular, não necessariamente preocupado com a qualidade do ensino que será aplicado.

Sobre a formação de professores alinhada à BNCC, podemos citar a BNC-Formação (2017). Uma das ações, na atual conjuntura, que acena nessa direção, é a BNC-Formação, criada para “treinar professores” Curado Silva (2020), e, assim, materializar a BNCC, o que, na prática, significa controlar a formação docente e, por conseguinte, o ensino e a escola pública. Pela proposta, segundo Brasil (2017), a formação deve ter uma visão sistêmica que inclua a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira. Nesse sentido, alinhamento e articulação são requisitos indispensáveis em uma política pública que envolve vários setores educacionais: MEC, instituições formadoras, conselhos de educação, estados, Distrito Federal e municípios. Cada ente com responsabilidades complementares no que diz respeito à formação de professores.

Usando como parte do texto de Brasil (2017), dentro da formulação da BNC-Professores, segundo o próprio MEC:

[...]a BNC-Professores é baseada em três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento. No conhecimento, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais. Já no eixo da prática, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo. No terceiro e último eixo está o engajamento. É necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar. (BRASIL, 2017, p.1)

Em um terceiro momento, através de uma base teórica, defende que haja um amplo debate com membros da gestão escolar, secretarias e outros órgãos da educação, para sua implementação. Em outra parte do texto elaborado pelo MBNC (2017), reiteram que valorizam o regime de colaboração nas iniciativas e relações com as redes e parceiros. Na quinta etapa, reiteram que prezam pela transparência e acompanhamento contínuo dos processos de implementação da BNCC. No penúltimo tópico, enfatizam que a implementação da Base (2017) é de responsabilidade do poder público e das redes de ensino, com o apoio da sociedade civil. Por fim, acreditam que na BNCC como um instrumento de referência para a correção das defasagens que existem na educação básica brasileira.

Trazendo os preceitos do MBNC (2017), é importante sinalizar que os mesmos dividem a implementação de seus ideais em oito blocos, sendo eles: Valores; Aspirações e Objetivos; Qualidade e Coerência; Sustentabilidade; Revisão da BNCC; Fortalecimento Institucional; Conselho Consultivo e o Conselho Deliberativo.

O primeiro bloco é representado pelos valores que são atribuídos durante a implementação da Base Nacional. Alguns dos fatores que são levados em consideração, neste bloco, como o comprometimento e paixão pela causa da BNCC. Neste item, é possível identificar a relação estabelecida para além do eixo técnico/racional, chegando a um espectro sentimental atribuída por parte do Movimento Todos Pela Base, ao longo da elaboração de suas diretrizes, representando um ideário de afetividade pela causa defendida, com objetivo de agregar valor/aceitação pelo trabalho que vem sendo estabelecido, para aprovação da sociedade civil, como um todo. Também é importante ressaltar que, em teoria, a BNCC (2017) frisa a importância de uma educação equitativa e de qualidade para todos os jovens do país, sendo, talvez, a responsável por acabar/diminuir com as disparidades existentes no âmbito educacional brasileiro.

O segundo tópico busca estabelecer uma relação de proximidade e participação mútua entre os diferentes entes responsáveis pela elaboração curricular da educação básica brasileira, através da escuta empática para a construção colaborativa: Tanto os agentes hegemônicos, como Fundação Lehman, Fundação Bradesco, Natura etc., quanto aos docentes de todo o Brasil, num ideário perfeccionista e ao mesmo tempo utópico, como se todos tivessem sido consultados para a elaboração das normas estabelecidas no currículo nacional. Segundo o próprio Plano Nacional de Educação (PNE, 2016), após 12 milhões de participações, dentro dessas, cerca de 207 mil professores cadastrados participaram do processo de construção da Base, sendo que, há diversos relatos de não-participação docente na elaboração curricular, fazendo acreditar que, de certa forma, tal política veio de uma forma arbitrária, numa escala de verticalidade para implementar interesses particulares de um seleto grupo sob a atuação-coerção docente. Se trouxermos Triches e Aranda (2018) à discussão, é possível constatar e contrastar a retórica apresentada pelo MEC (2016), uma vez que o mesmo relata o baixo índice de participação das escolas, tendo em vista o portal registrar apenas 45.049 escolas, sendo que, conforme censo de 2016, o País contava com 186,1 mil escolas de Educação Básica. Os números demonstram que somente um quarto das escolas acessou o portal e registrou participação.

No que tange ao foco nos resultados de impacto, é possível identificarmos que a proposta da BNCC está pautada no saber fazer (*know-how*), principalmente, mediante a égide da quantificação do saber, por meio de exames externos, desprezando assim, mazelas e precariedades do chão da escola que precisam ser levados em consideração, no conceito de qualidade educacional, para muito além dessa busca por resultados. São estratégias calcadas nos pressupostos do gerencialismo que, sob a verve ideológica neoliberal acerca da qualidade da educação, impetra mecanismos de aferição dos resultados e regulação da atividade docente, responsabilizando-os através de seus resultados, consolidando teoricamente a reprodução das prescrições curriculares por meio da aferição do conhecimento escolar (AFONSO, 2000; ANDRADE, 2018; SCHNEIDER; NARDI, 2014).

A busca por consensos na diversidade de visões e ideais. Neste tópico, por meio de seu conselho deliberativo e consultivo, o projeto Todos Pela Base inclui grandes órgãos do sistema financeiro nacional e internacional, baseado em pesquisas e realidades de países como os EUA, Inglaterra e Canadá. Tais organismos, como o Banco Mundial, Fundação Bradesco, Instituto Ayrton Senna, Natura etc, possuem, como uma de suas premissas, ideias que de uma forma ou outra, inclinam certa parte na culpa pelo baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para a figura do professor. Ainda, segundo Andrade (2018), articulando principalmente os indicadores de desempenho e os indicadores de fluxo escolar,

levando diferentes sistemas de ensino estaduais à implementação da responsabilização docente e das medidas de bonificação – conhecidas O autor também destaca a ofensiva sobre a atuação docente tanto em sua responsabilização e enquadramento “cartesiano” vide o Método de Stallings, Banco Mundial (2014), que resulta também no conteúdo meritocrático, quanto na restrição de sua autonomia pedagógica através do neoconservadorismo e da sua proletarização (OLIVEIRA, 2004).

Aproveitando as novas morfologias de flexibilização do trabalho, o MBNC (2017) calca sua política educacional no profissional do futuro, o profissional com eficiência/excelência técnica, com base em evidências, vislumbrando um trabalhador de novo tipo, voltado para tarefas tecnicistas, onde não requer tanto pensamento complexo, servindo assim de mão de obra reprodutiva, assim como afirma Alves (2011), formando um terreno ideológico a partir do qual se disseminam as noções estruturantes de flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade que irão determinar o uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho desse profissional que está em processo de formação desde a educação básica.

No que tange ao bloco de aspirações e objetivos, o próprio site do Movimento Todos Pela Base (MBNC, 2017), defende que olhemos para o futuro, sem perder de vista o que urgente e necessário no presente e que também saibamos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio é um processo complexo, gradual e constante. O documento continua dizendo que o grande sonho deles é que todas as crianças, adolescentes e jovens estejam na escola com educação integral, conforme previsto na BNCC, contando com apoio efetivo para seu desenvolvimento pleno e preparo para o exercício da cidadania.

A partir da aferição do que exposto acima foi, surge uma retórica: Como garantir a escola em tempo integral sem garantir condições de acessibilidade por parte do público mais vulnerável, socialmente e economicamente? Para tal, Gadotti (2009), afirma que:

Estendemos o tempo integral, como prevê a LDB9, como um direito de cidadania. É um direito dos pais que trabalham. As mães que trabalham têm o direito de deixar seus filhos pequenos em creches e escolas de educação infantil enquanto elas trabalham. É também um direito das crianças terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode-lhes oferecer. Todos nós sabemos que a exiguidade do tempo que a criança passa na escola é uma das causas do seu baixo rendimento escolar. A escola de tempo integral depende muito da participação dos pais. A escola que adotar o tempo integral precisa estar ciente de que precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. A maior parte do que sabemos aprendemos fora da escola. (GADOTTI, 2009, p.34)

Portanto, é indissociável pensar em um projeto de educação básica na escola pública sem o mínimo de acessibilidade e direitos fundamentais garantidos àqueles que são mais

vulneráveis, para que haja uma educação integral equiparada, ou ao menos, menos equidistante da praticada pela classe média e alta nas escolas privadas.

No que tange ao preceito de cidadania, Xavier; Andrade (2018) identificam uma redefinição das finalidades formativas coadunadas às intencionalidades hegemônicas, verificando a incidência e a definição da categoria cidadania no corpo introdutório do documento e na organização das competências para a disciplina geográfica na área de Ciências Humanas. Segundo Rocha (2010), essa nova formulação do termo vem almejando a análise dos impactos da categoria em voga para a relação ensino-aprendizagem em Geografia como resultante da “nova geografia dos professores”.

No que se refere ao foco para os próximos anos, o MBNC (2017) trabalha para que, ao final de 2026, as escolas tenham práticas pedagógicas alinhadas à BNCC que promovam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes com qualidade. Para alcançar tais resultados, o foco de atuação do Movimento pela Base será em: Articulação política/técnica e *advocacy*, Engajamento e mobilização de atores-chave e Monitoramento da implementação nas redes e transparência. O mesmo cita a confiança na BNCC como um caminho para promover a equidade na educação, diminuindo as diferenças econômicas, regionais e raciais, além de cultivar o olhar para a diversidade e para a igualdade em todas as nossas ações e trabalhamos pela e para a articulação do ecossistema, atuando em parceria, promovendo diálogos e construindo consensos tomando decisões a partir de evidências, com embasamento técnico e científico.

Segundo a temática de qualidade e coerência, o próprio MBNC (2017) afirma que:

Acreditamos que todas as escolas e redes de ensino precisam ter currículos, formações continuadas, materiais didáticos e avaliações alinhadas à BNCC e ao Novo Ensino Médio, e com coerência entre si. Para que esse objetivo seja realidade, seguiremos acompanhando de perto a implementação dessas políticas, promovendo insumos técnicos e ajudando a construir um sistema de educação mais coerente. (MBNC, 2017, p.1)

No que tange ao princípio da sustentabilidade, o documento considera importante ter políticas indutoras alinhadas à BNCC e torná-las referência obrigatória para a construção das políticas educacionais brasileiras. Para isso, continuarão monitorando e articulando o alinhamento de políticas indutoras da BNCC e do Novo Ensino Médio e divulgando evidências para o aprimoramento das políticas.

Durante as diferentes revisões e releituras da Base Nacional, o Movimento pretende garantir que a revisão da BNCC aconteça com qualidade e seguindo as normas vigentes, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Para isso, garantem trabalhar para promover

um processo legítimo, com escuta ativa da comunidade escolar, sobretudo dos professores, e na produção de insumos técnicos e estudos de referência para o processo.

Durante a tentativa de fortalecimento institucional, o MBNC (2017) garante lutar para alcançar a sustentabilidade financeira do Movimento pela Base, trazer mais diversidade e inclusão para o time e consolidar uma reputação institucional que sustente os objetivos de impacto. Para alcançar esse objetivo, garantem que irão fortalecer a instituição, com um olhar cuidadoso para as pessoas e, os processos necessários para operarmos com sustentabilidade e eficiência.

No que tange ao conselho consultivo do Movimento (2017), diferentes figuras políticas e civis estão citadas no documento, entre eles:

Anna Penido: Diretora do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação. Formada em jornalismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Direitos Humanos pela Universidade de Columbia (EUA) e em Gestão Social para o Desenvolvimento pela UFBA, Ex-coordenadora do escritório da UNICEF para os Estados de São Paulo e Minas Gerais Fellow Ashoka Empreendedores Sociais.

Claudia Costin: Presidente do Instituto Singularidades, Diretora do CEIPE/FGV, Professora universitária da Fundação Getúlio Vargas-RJ e Harvard, Diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais- CEIPE-FGV e ex-Diretora Global de Educação do Banco Mundial.

Diogo Jamra: Gerente de Articulação do Itaú Educação e Trabalho Trabalha há mais de 15 anos em entidades do terceiro setor e na administração pública, federal e municipal, na articulação, concepção e implementação de políticas de redução das desigualdades sociais. (MOVIMENTO, 2017, p.2)

Pode-se perceber que, analisando o currículo dos agentes acima, são pessoas públicas ligadas ao capital especulativo, atuando de maneira incisiva em políticas públicas educacionais que, por sinal, deveriam ser geridas por pessoas do chão da escola, atuantes e engajadas no processo endógeno.

Os órgãos que fazem parte do conselho deliberativo são: Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú educação e trabalho; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Telefônica Vivo

Após uma breve contextualização dos principais temas abordados pelo Movimento Todos pela Base, é necessário entendermos um pouco mais dos interesses existentes, uma vez que se trata de um movimento categorizado e apoiado por diversos grupos hegemônicos do campo financeiro, a nível Brasil e até mesmo de organismos internacionais. O currículo educacional brasileiro é, antes de mais nada, um espaço em disputa de interesses que, por ora, parecem ser antagônicos ao objetivo do trabalho: Por uma busca de uma maior qualidade educacional.

Segundo Peroni e Caetano (2015), esse grupo financiador do Movimento Todos pela Base é composto de grandes instituições privadas que têm se articulado com instituições educacionais globais, visando a promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo e avaliação e, conseqüentemente, na formação docente, entre outros. Essas mesmas instituições, segundo Peroni (2017), propuseram conteúdos à base, como exemplo, o Instituto Ayrton Senna, que apresentou recomendações para o desenvolvimento de competências socioemocionais e que até hoje, no ano de 2023, são seguidas nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Através de uma evidente crise vivida na educação pública brasileira – que não é algo que surgiu recentemente – os órgãos de origem financeira, associados ao Movimento Todos Pela Base, como é o caso, por exemplo, da Fundação Lemann e Bradesco, entendem que a solução para essa crise não se daria pelo motivo mais plausível, como o maior investimento no setor educacional, assim como nós, educadores, agentes do chão escolar pensamos, mas, segundo esses teóricos neoliberais, o melhor caminho é/seria pela melhoria no gerenciamento, nivelamento do ensino e padronização na formação de professores e métodos avaliativos, além de incentivos à participação de recursos privados no sistema público de ensino, assim como afirma (COSTOLA e BORGHI, 2018).

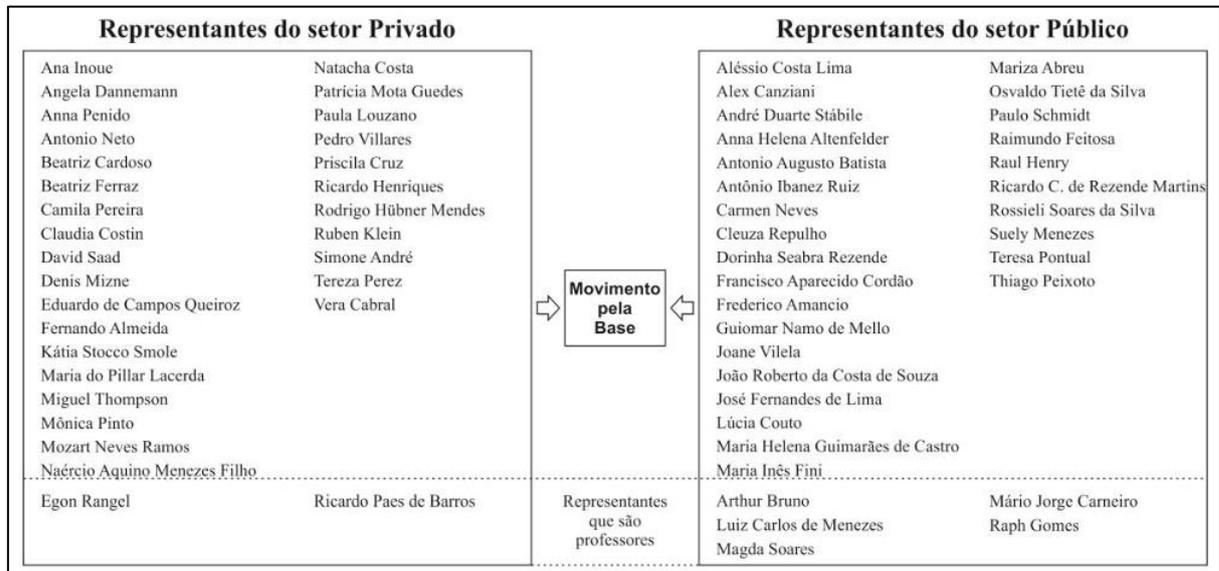
Tais reformas de gerenciamento do processo curricular educacional, por base desses atores do setor financeiro, seguindo as linhas de Saviani (1986), tem um objetivo de tornar algo objetivo e operacional, planejando a educação para ser eficiente, neutra e produtiva, caracterizando deste modo, uma pedagogia tecnicista que coloca tanto o professor quanto o alunado em segundo plano.

De acordo com Costola (2018), é essencial analisar o discurso desse grupo MBNC que se nomeia ‘sem fins lucrativos’, mas que indiretamente irá lucrar com as reformas educacionais, seja no âmbito das editoras dos livros didáticos; na formação inicial e continuada de professores; nas avaliações externas; ou no âmbito das empresas que visam ter mão de obra barata, com pouca qualificação, mas com competência produtiva. Ou seja, de maneira clara, lógica e objetiva, há um claro objetivo desses organismos privados – e públicos – em formular a crise na educação pública, mostrando a solução mais viável para ultrapassar essa crise e lucrar com a mesma. O mesmo agente que cria a crise, mostra a suposta solução, como uma espécie de receita.

Para tratarmos sobre os grupos da sociedade civil e da sociedade política que compuseram a implementação do Movimento Todos Pela Base, utilizo-me da figura abaixo

retirada de Borghi (2018), onde destaca os 64 membros que fazem parte do movimento e que são mencionados em seu site.

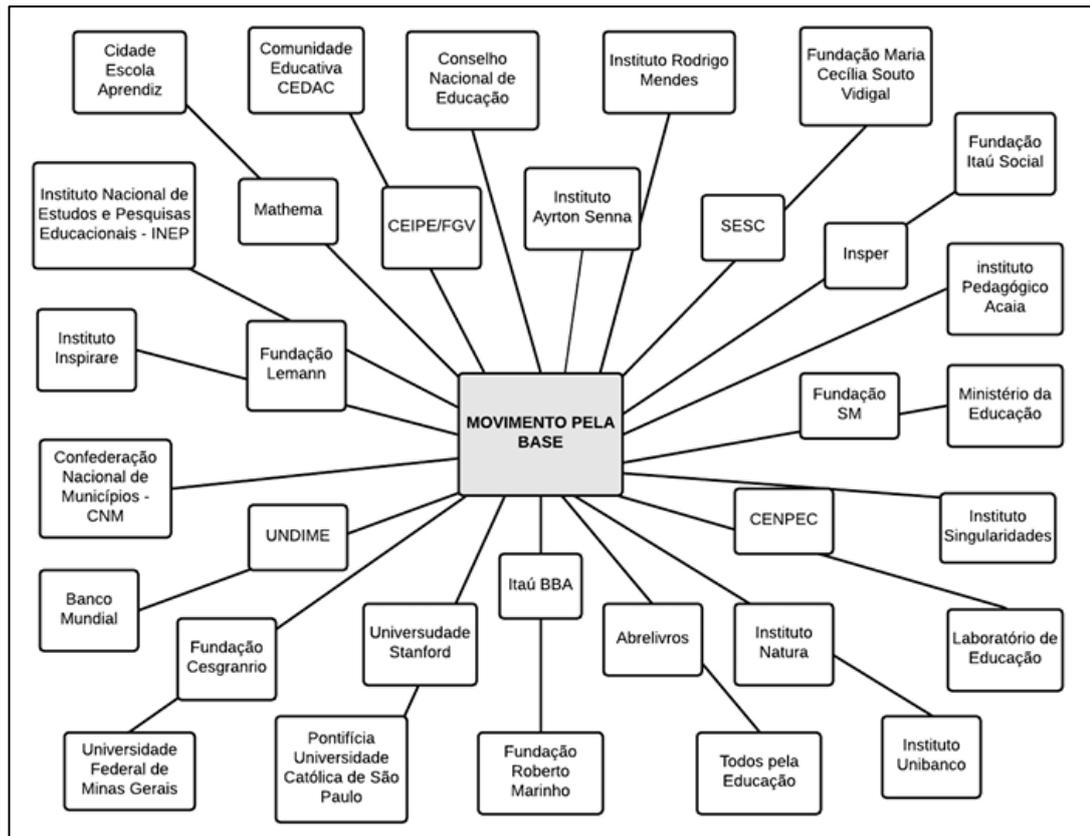
**FIGURA 1: Sujeitos que compõem o Movimento pela Base Nacional Comum**



Fonte: Borghi; Costola (2018)

A figura desenvolvida pelas autoras demonstra os diferentes agentes envolvidos no movimento de elaboração da BNCC, separados nas categorias privado e público, além de apresentar os professores que representam os diferentes setores, como é o caso de Magda Soares que é professora emérita da UFMG; Egon Rangel professor da Pontifícia Universidade Católica (PUC –SP); e Ricardo Paes de Barros que é Economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e Professor da Cátedra do mesmo Instituto no Insper, como afirma COSTOLA (2018)

**FIGURA 2: Entidades que os agentes que compõem o MBNC representam**



Fonte: Borghi; Costola (2018)

Como já explicitado antes pelo próprio documento oficial (BRASIL, 2017), existem docentes presentes no Movimento, contudo, segundo Borghi (2018), em sua maioria são pessoas e instituições ligadas ao Banco Mundial, ao Banco Itaú, Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, entre tantos outros agentes do setor financeiro. Todos eles se caracterizam como instituições sem fins lucrativos, que preconizam a educação pública de qualidade, apoiando “projetos inovadores em educação”, inspirando “iniciativas empreendedoras”, buscando o desenvolvimento da cidadania, pensando em uma “educação pautada na eficácia da aprendizagem. Que “eficácia” seria essa? Como um órgão financeiro pode legitimar o que é certo ou errado, necessário ou não ser feito para melhoria da educação pública no Brasil?

Essas fundações se camuflam com o ideal de órgãos sem fins lucrativos para adentrarem ao campo político de disputa na elaboração de currículos nacionais, cursos de formação continuada para os professores das redes públicas de ensino e, além disso, com eventos financiados por eles para demonstrarem que a saída para a crise da educação pública no Brasil, no que tange aos seus indicadores, não está na melhoria na qualidade do salário dos professores

e nem na melhor acessibilidade por parte daqueles alunos e alunas, mas, na forma e no modo de operação e gerenciamento que está sendo feito, definindo assim de maneira hegemônica o tipo de sociedade e educação que eles querem formar ou manter. Se não bastasse apenas tais indicadores, ainda existem apoiadores que legitimam e financiam tais ações do Movimento pela Base Nacional Comum.

A seguir, há um quadro formulada pelas autoras Borghi e Costola (2018), com alguns dados extraídos do site do MBNC, onde retrata os apoiadores institucionais do Movimento pela Base Nacional Comum

### QUADRO 1: Apoiadores Institucionais do Movimento pela Base Nacional Comum

INSTITUIÇÃO	COMO SE APRESENTAM
ABAVE	“Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional”.
CENPEC	“Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social”.
COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC	“Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade”.
CONSED	“O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal”.
FUNDAÇÃO LEMANN	“Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas”.
FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL	“Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicar-se a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias”.
FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO	“Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania”.
INSTITUTO AYRTON SENNA	“Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação”.
INSTITUTO INSPIRARE	“Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil”.
INSTITUTO NATURA	“Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social”.
INSTITUTO UNIBANCO	“Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio”.
ITAÚ BBA	“O Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco”.
TODOS PELA EDUCAÇÃO	“Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade”.
UNDIME	“A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social”.

Através da análise crítica dos agentes expostos nos quadros e tabela acima, é possível perceber que uma ampla parcela dos agentes que compõe o MBNC é proveniente de grandes instituições privadas que dialogam politicamente com instituições internacionais, que, por sinal, já implementaram reformas curriculares de mesmo cunho em seus respectivos países de origem, como se fosse uma receita ou fórmula a ser seguida em diferentes realidades e espaços. Mesmo se tratando de reformas no campo educacional brasileiro, a maior parte deste Movimento não faz parte efetivamente da área da educação, não são, em sua maioria, professores, professoras coordenadores, coordenadoras, inspetores, inspetoras ou gestores escolares, mas, agentes hegemônicos do setor financeiro e político, como por exemplo senadores, deputados, vereadores, ou sujeitos ligados a instituições do mercado financeiro, como dito anteriormente, através das fundações financeiras “filantrópicas”.

A partir da leitura de Caetano (2015), é possível afirmar que um dos organismos financiadores da implementação da BNCC, como é o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS), criou em 2015, o laboratório “eduLab21”. Esse laboratório estuda as competências socioemocionais e propõe o SENNA, avaliação dessas competências. Atua como promovendo workshops, seminários em parceria com instituições do Movimento pela Base, CONSED, UNDIME, UNESCO e OCDE, visando a influenciar a BNCC. O IAS vem atuando no conteúdo da proposta da base e na direção das políticas públicas conforme informações do site. É nítido a atuação desses órgãos como forma de regular aquilo que é ou não interessante ser implementado – para eles – na política pública educacional brasileira, como uma espécie de solução a curto prazo daquilo que é cultural/estrutural.

Tal premissa documental se mostra fragilizada mediante o pressuposto de uma política que visa prioritariamente resultados concebidos em exames padronizados, vide o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, por mais que não se encaixe no objeto de pesquisa do texto – Anos finais do ensino fundamental – tem certa relevância falar sobre.

Observamos possíveis interesses hegemônicos para formação humana composta pela sociedade política, inexorável da sociedade civil, por meio de organismos privados (financeiros) para legitimação de políticas de conhecimento e consecutivamente, uma geografia oficial prescrita que chegará ao chão da escola, como é o caso dos cursos de formação continuada para professores e professoras da educação básica, oferecidos pelos organismos financeiros do cenário atual, como é o caso da Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Bradesco, Instituto Itaú-Unibanco entre outros que ousam interferir na educação pública brasileira, mesmo sendo do setor do capital financeiro.

Ainda pautado no exame documental, observamos possíveis interesses hegemônicos para formação humana composta pela sociedade política, inexorável pela sociedade civil, por meio de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), (GRAMSCI, 1989), de distintos cunhos. Os interesses de características hegemônicas são compostos pela atuação de agentes do Estado em parceria com organismos privados (alguns deles, financeiros) numa tentativa de legitimar uma geografia oficial prescrita no currículo de determinadas escolas, amparada pelo governo e por esses agentes hegemônicos neoliberais no Brasil, como já dito anteriormente e que possuem influência no projeto político educacional brasileiro a partir da imposição de seus interesses mercadológicos sobre o que deve significar e ser escola, educação e currículo, sobrepostos à educação como um direito público.

Identificado as premissas do problema desse projeto de pesquisa, observamos por meio de uma revisão bibliográfica as intencionalidades no processo de elaboração e materialização da política curricular e conseqüentemente, da geografia oficial dentro desse documento intencionado a ser produzido no espaço escolar, para a formação de um homem de um novo tipo.

## **1.2 – Movimentos de implementação do currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro: Seria essa uma BNCC – RJ?**

De acordo com o que foi trabalhado nos tópicos anteriores, é possível identificar que a pesquisa procura discutir e analisar as políticas públicas educacionais e a presença da disciplina escolar geografia no contexto do currículo brasileiro enquanto um campo de disputa. Entendo o papel da Geografia na elaboração dos currículos da escolar para a formação de um determinado tipo de sujeito, mas, para que isso seja possível, o projeto previamente revelará o que o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Mínimo do estado do Rio de Janeiro (em processo de adaptação e elaboração) revelam a partir de uma leitura crítica sobre os relatórios destes determinados documentos.

Como uma espécie de resistência aos possíveis interesses perpassados por políticas educacionais no campo do ensino de geografia, como a BNCC, em escala nacional e o currículo mínimo do Rio na esfera estadual, surge a busca por uma maior autonomia pedagógica por parte dos professores. Um projeto de ensino de geografia que busca a autonomia docente do educador em suas múltiplas realidades regionais, em meio as verticais orientações dadas por documentos viabilizados pelo Estado brasileiro, podendo, muitas vezes, estar reduzindo o papel social do educador num mero executor de processos didáticos.

Uma pedagogia do ensino de geografia que almeja um processo de formação complexa e de qualidade em detrimento à uma formação simplificada, quantitativa, e por último, uma geografia que vise uma formação de sujeitos pensantes e atuantes no espaço geográfico, muito além dos meros interesses mercadológicos que podem existir por trás deste processo formativo do estudante. Para isso, Vesentini (1987) afirma que:

Não é o conhecimento o ponto de partida da(s) geografia(s) crítica(s) escolar(es), tal como foi na geografia tradicional escolar; seu ponto de partida e sua base é uma relação dialética (e dialógica) entre a realidade e o saber. Realidade tanto do aluno (sua faixa etária, seu potencial, seu desenvolvimento psicogenético, sua situação e interesses existenciais) quanto do seu meio imediato (cidade, meio rural), da sociedade nacional e do espaço mundial. E saber como explicação da realidade, oriunda tanto da leitura de obras escritas, leitura crítica onde o texto num certo sentido é recriado ou refeito pelo leitor, quanto de pesquisas/ observações/ entrevistas/ reflexões a partir de aspectos desse real. (VESENTINI, 1987, p. 16)

Além do excerto exposto, o autor supracitado também afirma que há uma relação dialética (e dialógica), entre o saber e o real, por três motivos principais:

Em primeiro lugar, porque a realidade — social e ambiental no sentido de natureza reelaborada pela atividade humana — deve ser vista como condição e resultado da práxis coletiva, como construção do espaço pela sociedade num movimento histórico no qual eles próprios, professores e alunos, podem e devem se colocar como agentes ativos; em segundo lugar, e como complemento do anterior, porque não se deve privilegiar nem a realidade em si e para si e nem o conhecimento como luz que racionaliza esse real — ideia e mundo objetivo, tal como sujeito e objeto, devem ser compreendidos como elementos interligados e indissociáveis onde há influências recíprocas e onde um não pode ser explicado sem o outro; e, em terceiro lugar, porque não se trata meramente de reproduzir um conhecimento forjado noutra lugar (seja a universidade, os "geógrafos acadêmicos críticos" ou os "teóricos do partido revolucionário") mas sim de utilizar a cultura corporificada em obras — seja em forma de livros didáticos ou paradidáticos críticos, de textos produzidos ou selecionados pelo professor, de bons filmes e peças de teatro, de artigos jornalísticos, etc — para colocar o estudante em diálogo com o pensamento e o real, diálogo onde o docente é mediador (daí o bom professor ser sempre o que aprende ensinando) e não porta-voz do saber ou da realidade, e onde não há nenhum livro ou autoridade teórica que seja titular da verdade mas apenas obras datadas que expressam de uma certa forma uma práxis cultural sempre possível de ser relativizada e superada (VESENTINI, 1987, p. 17).

De acordo com o pensamento do referencial teórico, faz-se necessário pensarmos outros tipos de Geografia, que dialoguem para além do tradicional, mas, que haja uma relação dialógica com o mundo contraditório/controverso no qual vivemos, com as relações sociais existentes.

A pesquisa parte da premissa de que os órgãos hegemônicos têm interesse por um tipo de educação que pretende reproduzir na escola pública e em específico no ensino de geografia, que pode ou não dialogar com tal projeto.

Confrontando a minha experiência pessoal numa escola estadual o qual atuei profissionalmente pela primeira vez observando a precariedade docente, ante a análise dos

documentos oficiais que configuram nos dias atuais as políticas públicas para a educação e observando todo projeto contemporâneo para a regulação da atividade docente, da extração da autonomia do magistério e precarização do professor, obtive a premissa do campo das políticas de educação que surgem para legitimar um certo tipo de geografia que é interessante ser perpassada, aos olhos do Estado, assim como um certo tipo de sujeito social que pretendem formar. Para isso, trago dados do GLOBO (2018) que relatam o caso do estado do Rio de Janeiro, no ano de 2017, através de dados obtidos pela Secretaria de Fazenda, foi examinado que ao menos 3.271 servidores solicitaram exoneração, sendo 68% na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

A problemática central da pesquisa reside no exame do atual projeto político-educacional hegemônico vigente no país, indissociável dos seus sujeitos atuantes e os interesses de tais medidas na formação básica por meio do exposto nos documentos institucionais: A formação docente, regulação docente, avaliações e currículos. No que tange essa relação sobre regulação docente, há um excerto de Oliveira (2005) em que se destaca que:

Uma primeira e relevante tarefa é buscar uma melhor definição do que se entende por regulação das políticas educativas. Para tanto, exige-se o conhecimento dos sentidos atribuídos ao termo “regulação”. Embora tal termo seja amplamente utilizado como conceito no âmbito da economia e da sociologia, desde os primórdios dessas disciplinas, ele começa a vulgarizar-se a partir dos processos de privatização de empresas públicas, que ocorreram com as reformas de Estado implementadas nas últimas duas décadas do século passado e, no caso brasileiro, mais especificamente durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (OLIVEIRA, 2005, p. 755).

Ainda assim, de acordo com Afonso (2013):

Os exames, são uma forma legítima de o Estado controlar o que se ensina e como se ensina nas escolas, ainda que devessem evitar a introdução de maior seletividade no sistema. No entanto, nunca são justificados como formas de controle, mas sim como formas de melhorar a qualidade da educação. De qualquer modo, está por demonstrar que os exames induzam a qualidade da educação, sobretudo quando não se discute, nem se consensualiza, o que deve entender-se por qualidade. Trata-se de qualidade científica, de qualidade pedagógica ou de qualidade democrática? É desejável separar estas qualidades? Deve a educação circunscrever-se meramente à instrução ou transmissão de conhecimentos? Deve o trabalho dos professores ficar condicionado à preparação dos alunos para os exames externos? O que conta em educação é apenas o que é mensurável? (AFONSO, 2013, p. 292)

Compreendemos o conceito de *accountability* na educação, segundo a concepção de Afonso (2000; 2009; 2010; 2012), que envolve três pilares integrados e interconectados, que são: prestação de contas, avaliação e responsabilização.

Esse processo de regulação da atividade docente, vai para muito além do campo pedagógico, mas, sim, numa esfera mais ampla, de privatização das relações públicas de poder, como bem é sintetizada no excerto anterior. Esse processo vem prioritariamente, desde os anos

1990, quando no Brasil e, na América Latina, como um todo, uma onda de políticas neoliberais entranhou-se em nossa legislação, possibilitada por políticos que inclinavam-se para o neoliberalismo, como Collor e FHC. Essas políticas, de maneira abrangente, foram norteadas pelo Consenso de Washington, em 1989 e, desde então, implementaram-se na política educacional brasileira.

Trazendo a contribuição de Pereira (1995), sobre esse movimento de reforma, que vem, pelo menos, desde a década de 1990 no Brasil, o mesmo afirma que:

A Reforma Gerencial de 1995 foi definida inicialmente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995)<sup>2</sup>. Nesse documento, após se constatar a ineficiência do serviço público existente no Brasil, desenvolve-se um quadro teórico para a reforma, inspirado nas reformas gerenciais que estão sendo implementadas desde a década de 80 em certos países da OCDE, e particularmente na Grã-Bretanha. A reforma envolve: a) a descentralização dos serviços sociais para estados e municípios; b) a delimitação mais precisa da área de atuação do Estado, estabelecendo-se uma distinção entre as atividades exclusivas, que envolvem o poder do Estado e devem permanecer no seu âmbito, as atividades sociais e científicas, que não lhe pertencem e devem ser transferidas para o setor público não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado; c) a distinção entre as atividades do núcleo estratégico, que devem ser efetuadas por políticos e altos funcionários, e as atividades de serviços, que podem ser objeto de contratações externas; d) a separação entre a formulação de 7 políticas e sua execução; e) maior autonomia para as atividades executivas RSP exclusivas do Estado que adotarão a forma de agências executivas; f) maior autonomia ainda para os serviços sociais e científicos que o Estado presta, que deverão ser transferidos para (na prática, transformados em) organizações sociais, isto é, um tipo particular de organização pública não estatal, sem fins lucrativos, contemplada no orçamento do Estado — como no caso de hospitais, universidades, escolas, centros de pesquisa, museus, etc.; g) assegurar a responsabilização (accountability) por meio da administração por objetivos, da criação de quase-mercados e de vários mecanismos de democracia direta ou de controle social, combinados com o aumento da transparência no serviço público, reduzindo-se concomitantemente o papel da definição detalhada de procedimentos e da auditoria ou controle interno — os controles clássicos da administração pública burocrática — que devem ter um peso menor. (BRESSER PEREIRA, 1999, p. 6)

Tal premissa justifica parte da pesquisa onde é possível ver que, a partir desse conjunto de mudanças na estrutura pública brasileira, desde a década de 1990, inspirada em países fomentados pelo neoliberalismo, que o papel de gestão do Estado está cada vez mais atrelado a uma ideia de privatização endógena, diminuindo a burocracia e dando mais autonomia aos gestores — muitas vezes do campo financeiro — para atuarem em diversas áreas, como a educação pública e os currículos que a norteia, impondo seus interesses sobre ela, na velha prática do “sucatear para privatizar”.

Será possível mensurar como essas medidas influenciam na atuação docente, no contexto do ensino de geografia, num estudo comparativo entre duas escolas públicas da Rede Estadual do Rio de Janeiro, por meio do exame dos documentos. Logrado a estes fatores, também é necessário entender quais são os motivos de um possível desinteresse por parte dos

alunos, no campo do ensino de geografia escolar direcionada pelos currículos, mas que não se limitam à ele, assim como também existem inúmeros fatores externos que implicam na apropriação daquilo que se pressupõe querer entender, como a objetivação pelo que irá ser cobrado numa determinada avaliação, como ausência de uma base familiar estruturada, infraestrutura local e motivações endógenas, por exemplo, para que se possa melhor configurar quais são os principais desafios que a classe do professorado tem enfrentado em sua carreira.

A pesquisa trabalha na identificação de qual geografia oficial é intencionalmente proposta ser reproduzida nas escolas, assim como que tipos de sujeitos e cidadãos os documentos vislumbram formar. Para isso, foram buscadas alternativas e possibilidades viáveis a serem tomadas pela classe dos professores para um ensino contra hegemônico ao atual contexto de políticas educacionais do Estado e de seus organismos neoliberais.

A partir dessas problemáticas explicitadas, será proposto não uma resposta fechada, como uma “receita de bolo”, para tal investigação, mas, diversas oportunidades de reflexões e questionamentos ao que vem sendo praticado no campo das políticas públicas educacionais no Brasil e como elas vêm implicando na realidade qualitativa no processo de ensino-aprendizagem da educação básica, tendo como lócus o ensino de geografia. Por fim, o problema da pesquisa reside no conteúdo da geografia oficial prescrita pelo currículo e seus interesses ocultos para o campo da educação, buscando a formação de um tipo de sujeito e de geografia que quer que seja formado/praticada.

Propomos analisar a BNCC e o currículo estadual em destaque, além da necessidade desse estudo mais profundo sobre os verdadeiros interesses existentes por trás da criação de documentos oficiais, no campo educacional, para que se possibilite encontrar novas possibilidades e sugestões à um ensino de geografia alternativo ao que é direcionado por esses documentos diante de uma lógica hegemônica, em busca de uma maior autonomia pedagógica da classe do professorado e de acordo com sua realidade local de seus alunos, tendo significado àquilo que é perpassado, muito para além dos exames quantitativos.

A pesquisa demonstra sua relevância para com a sociedade civil, indo além do campo acadêmico, traduzindo o verdadeiro sentido de ser pesquisador e trazendo conhecimento obtido através de anos de estudos na academia para a sociedade, como um todo, em forma de respostas e possibilidades. Revela-se uma importância de buscar compreender o que os organismos nacionais buscam a partir daquilo que se quer que seja ensinado no ensino de geografia, para a formação de um tipo de sujeito congruente aos interesses hegemônicos dessa classe detentora das políticas educacionais.

Com base na justificativa social para produção dessa pesquisa, o texto procura trazer respostas, sugestões e possibilidades para possíveis alternativas aplicabilidades pedagógicas à esse atual projeto de geografia e de cidadão que os currículos nacionais e estaduais buscam formar, tendo assim, possíveis maiores interesses por parte do alunado por aquilo que se é proposto a ser trabalhado na escola e melhorando assim, seus índices qualitativos educacionais.

Busca-se unir teoria e método a partir de um prévio levantamento bibliográfico com alguns dos principais autores que abordam sobre o tema de políticas públicas, ensino de geografia e educação contra hegemônica, tendo como lócus as intencionalidades explicitadas pelos currículos no campo da geografia escolar.

Além disso, é importante ressaltar que a pesquisa é recortada, espacialmente, na sub-região da Baixada Fluminense, a fim de melhor entender as relações existentes entre currículo, corpo pedagógico e discentes.

A parte metodológica da pesquisa elenca-se através de um prévio levantamento bibliográfico em busca de um enriquecimento epistemológico do presente tema do projeto de dissertação, para aplicação e análise de algumas premissas expostas no projeto. Para um maior embasamento da parte metodológica da pesquisa, usufruímos de Thiollent (2011), onde o autor afirma que a pesquisa-ação que será praticada é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Procurando analisar a vivência coletiva dos sujeitos dessas duas escolas, através da pesquisa empírica procuraremos fazer um levantamento de dados da realidade desse espaço, através de questionários e entrevistas com o corpo pedagógico e de alguns estudantes do ensino médio para enriquecimento estatístico da pesquisa e buscando obter a sintetização e comprovação da hipótese construída nesta pesquisa, para isso, será necessária a participação de todos os agentes do corpo escolar envolvidos nesta investigação de caráter científica. As etapas para a elaboração da pesquisa estão organizadas num prévio levantamento de materiais teóricos, assim como a revisão teórica dos mesmos, para que em um primeiro momento se possibilite um trabalho de campo com base na observação das aulas ministradas e conteúdos ministrados nesses dois colégios.

Na segunda parte empírica do projeto, serão aplicados questionários pré-estabelecidos aos professores de geografia, aos coordenadores e aos estudantes para que se possa avaliar os relatórios posteriormente obtidos, através das pesquisas de campo nesses dois anos de programa de pós-graduação.

A pesquisa é dividida em quatro partes. Ao longo da introdução, trata-se sobre as ferramentas metodológicas utilizadas para viabilizar a presente investigação, além dos objetivos gerais e específicos do texto.

O primeiro capítulo elenca-se na fundamentação teórica do texto, a fim de enriquecer a leitura com dados extraídos de referências da área da Geografia e da Educação, além de estatísticas que enriquecerão o arcabouço teórico, embasando a premissa apresentada no início da pesquisa.

Por fim, o segundo e último capítulo trata de trazer resultados, reflexões e possibilidades efetivas para uma amenização da problemática central da pesquisa, visando trazer uma educação geográfica que não seja pautada apenas nos interesses hegemônicos que estão adjacentes a fomentação desses currículos, mas, que leve em conta os interesses de toda classe docente e estudantil que ali está sendo tratada, divergente do atual currículo que prioriza as intencionalidades do capital sobre a educação, assim como afirma (SOUZA, 2015):

Faz parte desta pedagogia, também, a disseminação de formas pseudo-científicas de apreensão da realidade social que valorizam o particular, o local, o efêmero, em detrimento de uma compreensão mais objetiva dos elementos que articulam e dão sentido ao Bloco Histórico que comporta as diversas particularidades da vida social. A naturalização da ideologia da “mão invisível do mercado” como reguladora eficiente do cotidiano social também faz parte do conteúdo desta pedagogia política. De modo geral, esta pedagogia política constitui o mecanismo pelo qual a burguesia busca formar as competências necessárias à conformação ético-política do trabalhador em uma dinâmica renovada de construção do consenso em torno da concepção de mundo burguesa (SOUZA, 2015, p. 175).

O currículo oficial do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC – RJ), readaptado, comparado ao antigo Currículo Mínimo, ainda é pouco discutido/pesquisado, mesmo sendo uma das políticas públicas mais relevantes do estado, no que tange o contexto educacional. Tal premissa apresentada mostra a relevância acadêmica e social de discutirmos sobre o processo de criação, desde sua gênese, até o momento de sua implementação, na rede pública de educação do nosso estado. Para melhor embasamento da discussão, o texto oficial do currículo do estado do Rio de Janeiro afirma que:

Compreende-se a elaboração de um documento orientador curricular como a produção de uma formalidade que tem como intuito, segundo o ProBNCC<sup>2</sup> ser implementado nas escolas, movimento que vivemos com a implementação da BNCC no país, nos estados e nos municípios. Vistos em muitos casos como receitas, prescrição, normas a serem seguidas, entre tantas definições que são alimentadas pelo viés da concepção/teoria de currículo, do campo de pesquisa movimento normal no campo educacional (SEEDUC – RJ, 2019, p. 111).

---

<sup>2</sup> Programa de implementação da BNCC em regime de colaboração, envolvendo entidades do governo federal, estadual e municipal, MEC, CNE, CEE, CONSED, UNDIME, UNCME entre outros.

De acordo com o excerto retirado do documento oficial (SEEDUC – RJ, 2019), demonstra-se a necessidade da criação de um documento oficial que sirva como base, ou até mesmo uma norma, dentro do contexto estadual, para levar em consideração as relevâncias daquele âmbito escolar; porém, o que não encontra-se escrito é que as particularidades da região delimitada, dentro desse currículo, em escala menor, comparado ao nacional, não são levadas em conta como deveriam, uma vez que, no campo do ensino de Geografia, apenas temos dois autores que estão norteando tal documento, mostrando a falta de diálogo com toda base de professores e professoras da região fluminense.

No mesmo documento encontra-se partes em comum com trechos da BNCC, uma vez que informa que o mesmo segue o formato da BNCC, deixando para as escolas a autonomia de elaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos e neles a elaboração e inserção de seus “currículos”, maneira esta, de não nos apresentarmos como modeladores de concepção, oportunizando as escolas os caminhos a serem trilhados (SEEDUC – RJ, 2019).

Levando em conta as particularidades de determinadas escolas, dentro do contexto fluminense, com problemas inerentes à infraestrutura, acessibilidade, visibilidade da população de baixa renda entre outros, a ausência – ou a criação de um currículo – é a forma mais adequada de minimizar as problemáticas estruturais existentes em parte das escolas públicas do poder estadual, em pleno século XXI?

Referente ao excerto acima, trago dados que reafirmam a precariedade encontrada na atual conjuntura da escola pública carioca, visando decifrar se o verdadeiro “problemas”, hoje, ainda está calcado na elaboração de um currículo normativo ou em outros vetores mais importantes. Segundo dados do G1 (2020), as escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro ficaram com 3.5 pontos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente ao ano de 2019.

Com a pontuação, o RJ terminou em 20º lugar entre as 27 unidades federativas do país. Além disso, a mesma reportagem afirma que houve um aumento no grau de desigualdade entre as escolas públicas e particulares do estado, tendo em vista que enquanto as escolas públicas tiveram uma avaliação de 3.5 pontos, a rede particular de todo o estado chegou aos 5.7 pontos.

Os municípios da Baixada Fluminense estão entre os piores do ranking. Das dez cidades com notas mais baixas do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental, seis são da região. Tais dados mostram a importância e relevância de procurar entender a gênese dos problemas enraizados na educação pública. Problemas esses que vão muito além da mera elaboração de currículos, seja a nível nacional, como a BNCC ou à nível estadual (SEEDUC – RJ).

De acordo com os fragmentos retirados da proposta do Currículo do estado do Rio de Janeiro, nota-se a replicação que o mesmo evidencia, agora, em caráter estadual, como uma “minimização” do currículo oficial brasileiro, a BNCC. Um fragmento retirado do texto oficial da Base exemplifica tal prerrogativa, uma vez que afirma:

É necessário que os sistemas de ensino, as redes escolares e as escolas possam orientar seus currículos e propostas pedagógicas para colocar as demandas das juventudes em diálogo com os contextos locais – que são diversos no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, em articulação com os cenários nacional e internacional. (BRASIL, 2018, p. 468).

Ao analisarmos a escala principal desta pesquisa através de uma ótica específica que é o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro, encontramos algumas divergências no que é esperado e no que está sendo praticado, como o próprio documento, em sua fase inicial, cita:

Acreditamos que o processo de elaborar um currículo mínimo é permanente, e se faz em espaços e tempos diversos, o que o torna extremamente desafiador. A diversidade encontrada nas escolas do nosso Estado reforça a importância de um currículo mínimo estruturado por habilidades e competências, bem como do trabalho interdisciplinar. Nas discussões realizadas, avaliamos a necessidade de selecionar as habilidades e competências compatíveis com cada ano de escolaridade, bem como com o foco de cada bimestre, e de estabelecer um diálogo permanente com as demais disciplinas, mantendo a abertura a diferentes metodologias de trabalho, linhas teóricas e abordagens da Geografia. Nesse contexto, buscamos, ao mesmo tempo, valorizar os pontos fortes da 1ª edição do Currículo Mínimo e efetuar ajustes de modo a reduzir os pontos fracos e estimular a apropriação e adequação do currículo a partir das diferentes realidades vividas nas comunidades escolares. Dentre os elementos que nortearam a releitura deste currículo, temos: a análise escalar e as representações gráficas e cartográficas como um instrumental para a compreensão dos fenômenos e processos geográficos em todos os níveis de ensino; a visão da globalização como processo; a análise ambiental permeando todo o currículo; as possibilidades de estabelecer um diálogo entre as diferenças, valorizando a diversidade cultural; e a problematização das questões geográficas referentes ao Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ 2012, p.3)

Segundo o mesmo documento diz, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ) é uma das secretarias do Governo do Estado do Rio de Janeiro. É o órgão responsável pela execução das políticas de Educação no estado do Rio de Janeiro, buscando elevar o patamar de cultura da sociedade e proporcionar uma educação pública democrática e de qualidade. A missão da secretaria é assegurar uma educação que garanta o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos dentro de sala de aula. Já o objetivo a ser atingido pela SEEDUC é promover uma escola pública de qualidade. A partir da criação de tal documento, é possível afirmar que o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro tinha, e continua ainda tendo o objetivo (em teoria), segundo o mesmo, de dar qualidade e equiparar as escolas públicas do estado do Rio de Janeiro de uma forma de “modelo” ou parâmetro de qualidade a ser seguido por todas de tal rede estadual.

Será que tal intencionalidade foi ou está sendo posta em prática em sua excelência? Dados percentuais do IDEB (2018) mostram como a rede estadual do Rio de Janeiro se encontra numa posição preocupante em uma análise com outros estados do Brasil. No ensino médio, que é responsabilidade do governo do estado, a nota caiu para 3,3, abaixo do último IDEB, em 2015 e bem abaixo do desejado. De acordo com (GLOBO, 2018, s.p.), o estado do Rio teve uma média menor que a do Brasil - 3,3 no estado contra 3,5 no país. E entre todos os estados das regiões Sudeste e Sul, teve o pior desempenho.

### **1.3 – Executores de processos didáticos/curriculares: O professor de novo tipo a partir da implementação da BNCC**

O conceito de Hegemonia trabalhado por Gramsci em diversas de suas obras se faz presente neste projeto, a fim de investigar a relação de poder estabelecida por setores e agentes governamentais que atuam não só na força operacional, mas, numa instância cultural/pedagógica, e, também na elaboração de currículos e documentos educacionais no Estado brasileiro. Para isso, (GRAMSCI, 1989) afirma que toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial.

Tendo como importante vetor o conceito de hegemonia, o texto dialoga com a ideia de hegemonia defendida por Gramsci, uma vez que tal conceito se coaduna nos dias de hoje a políticas educacionais que são impostas através de uma lógica vertical por órgãos hegemônicos do Estado, tendo assim, importante influência na busca de um movimento por uma geografia contra hegemônicas, perpassando os campos direcionais dos currículos até chegar à uma maior autonomia pedagógica da classe dos professores.

A partir dessa pressuposição de Gramsci, pode-se pensar que o termo Hegemonia é algo ainda presente, no que tange a formulação de políticas curriculares no Brasil, mesmo suas obras sendo escritas na Europa, entre os séculos XIX e XX.

No que tange o conceito de Estado Ampliado trabalhado neste projeto, há, talvez, uma tentativa de associá-lo as políticas educacionais “verticais” que surgem, principalmente no contexto sócio-histórico deste projeto, diante da criação da BNCC, o Currículo Mínimo do estado do Rio e também com reformas no campo da educação, em geral. “Reformas” essas que refletem interesses de uma classe da sociedade política sobreposta à sociedade civil de maneira perspicaz e eficiente.

Para ampliação do conceito de Estado Ampliado, surgem discussões de teóricos que discutem sobre, tal como citado por Violin (2006) onde afirmava que a concepção ampliada de Estado nas chamadas "sociedades ocidentais", onde há uma relação equilibrada entre a sociedade política e a sociedade civil, e a luta de classes têm como terreno decisivo os aparelhos privados de hegemonia, na medida em que visa à obtenção da direção político-ideológica e do consenso. Essa relação entre classes, dentro de um Estado Ampliado, no contexto atual do Brasil, se dá pelas imposições feitas pela classe dominante dos saberes elaboradores dos currículos, no campo das políticas educacionais sobre a classe dos professores, que muitas vezes se tornam meros executores de processos didáticos, deslegitimando sua autonomia pedagógica.

Para isso, (ANDRADE, 2020), afirma que:

O processo de intensificação da precariedade docente – inexorável das transformações do mundo do trabalho em sua totalidade sistêmica – que se materializa por meio da proletarianização do magistério de acordo com as medidas de/do *accountability* educacional e das transformações curriculares para a formação inicial-continuada sob a premissa da pragmaticidade, indicam explicitamente uma face da atual agenda neoliberal para a educação no país. Tais mutações que impactam o trabalho docente se encontram no âmago das contrarreformas para a educação brasileira no atual contexto sócio-histórico, objetivando a formação sob a égide da pedagogia política do capital, sendo a reengenharia do controle das práticas pedagógicas a última investida após a solidificação das políticas avaliativo-curriculares (ANDRADE, 2020, p. 1).

Tal trecho exemplifica algo que já está latente em nosso sistema-curricular-normativo. Além disso, para enriquecimento teórico do conceito de “currículo”, o projeto trabalhará na perspectiva de teóricos que trabalham este termo, assim como Lopes (2013) afirma que na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida.

Ainda falando sobre currículo prescrito, Soares (2012) afirmam que:

O currículo prescrito é espaço de lutas políticas que apresentam tanto as divergências quanto as hegemonias que existem no interior do Estado e das Universidades. O processo de revisão curricular que ocorreu no Brasil dos anos 1990 é exemplo de construção de uma nova hegemonia no campo da prescrição. Com a transição para o regime democrático consolidado, sob a égide de um Estado neoliberal, e, ainda sob forte influência da Universidade, os paradigmas predominantes do currículo escolar passaram a ser outros. A crítica ao tecnicismo elaborada nos anos 1980 e a defesa de um currículo em que os conteúdos e conhecimentos fossem mais significativos, foi esvaziada. (SOARES, 2012, p.617)

Como uma forma de retratar a realidade da função da escola, erguem-se algumas contribuições de Oliveira (2005), sobre tal temática, como no exposto em que ele afirma que:~

A função da escola regular não se restringe à qualificação para o trabalho formal, mas deve contemplar, ainda e sobretudo, a divisão do trabalho com a complexidade recente trazida pelo crescimento dos setores informais. Por tais razões, não se pode pensar em

uma única orientação na regulação das políticas educacionais hoje em todo o mundo. Os programas de reforma que se propõem a organizar a educação básica, de caráter geral, com o papel de formar a força de trabalho adequada às exigências últimas do capitalismo, também objetivam disciplinar a pobreza (OLIVEIRA, 2005 p. 764).

Além disso, sobre a importância da educação pública, dentro desse amplo processo de resistência, diante do âmago de regulações de políticas educacionais no Brasil, a autora afirma que ela é:

Compreendida como um direito social a que todos deveriam ter acesso, sendo ao mesmo tempo mecanismo de reprodução da força de trabalho, constitui-se em importante espaço de disputa. Neste sentido, é possível compreender o processo de recuperação das lutas dos trabalhadores da educação, por parte do Estado, envolvendo a gestão, a organização e o financiamento da educação, que acaba por forjar novos modelos de regulação das políticas educacionais, assentados na descentralização da execução e na centralização da formulação e do controle sobre os resultados (OLIVEIRA, 2005 p. 764).

O falacioso discurso em prol da defesa da escola pública e gratuita para todos, muitas vezes, ditas por organismos hegemônicos, como já outrora citado no texto, tornou-se um discurso hegemônico, mas, de um falso consenso, onde percebe-se que há claros objetivos de gerir a escola pública dentro de um lócus privativo, em um futuro não tão distante.

Partindo para uma análise mais profunda do que se entende por currículo, mesmo que em caracterização de “mínimo”, no campo da geografia escolar da rede estadual do Rio de Janeiro, pode-se entendê-lo através da análise de um geógrafo que referenciou sua pesquisa na mesma escola em que o presente projeto está inclinado a pesquisar. Santos (2017) afirma que:

Com base no Currículo Mínimo de Geografia (2010), (2012), organizado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ) pode se afirmar que a Geografia na rede escolar estadual tem seus pilares fundamentados na Geografia Humanista e na Geografia Crítica. Porém, apenas os indicativos dos pilares não confirmam a prática efetiva dos currículos de forma humanista e crítica em nenhuma rede de ensino. (SANTOS, 2017, p.85).

Partindo do pressuposto do referencial teórico, é possível perceber que ainda há uma lacuna no que condiz a elaboração de políticas curriculares à aplicabilidade pedagógica das mesmas, no contexto da sala de aula, diante da pesquisa empírica realizada pelo mesmo. Assim como o projeto se intenciona a pesquisar, tal citação demonstra uma falta de coesão no que é elaborado para o que realmente é praticado. Seria esse um paradoxo intencional?

Trazendo as discussões de Boaventura de Sousa Santos (2005), o autor afirma que a ciência, em geral, atravessa uma profunda crise de confiança epistemológica. O mesmo afirma que:

O paradigma da modernidade se baseia numa tensão dialética entre regulação social e emancipação social, a qual está presente, mesmo que de modo diluído, na divisa positivista “ordem e progresso”. Neste final de século, esta tensão deixou de ser uma

tensão criativa. A emancipação deixou de ser o outro da regulação para se tornar no duplo da regulação. Enquanto, até finais dos anos de 1960, as crises de regulação social suscitavam o fortalecimento das políticas emancipatórias, hoje a crise da regulação social – simbolizada pela crise do Estado regulador e do Estado-Providência – e a crise da emancipação social – simbolizada pela crise da revolução social e do socialismo como paradigma da transformação social radical – são simultâneas e alimentam-se uma da outra. A política dos direitos humanos, que foi simultaneamente uma política reguladora e uma política emancipadora, está armadilhada nesta dupla crise, ao mesmo tempo em que é sinal do desejo de a ultrapassar. (SANTOS, 2002, p. 1).

Intencionando às principais reflexões expostas na parte introdutória da pesquisa, emerge-se a necessidade de problematizar o atual projeto educacional direcionado pelo Estado brasileiro e por seus organismos atuantes na elaboração de políticas públicas educacionais. Esse seria o princípio epistêmico para se pensar o currículo.

Pautado na análise do currículo mínimo de instância estadual (SEEDUC-RJ), a presente pesquisa trabalha com prerrogativas que supõem um suposto currículo voltado para a obtenção de resultados, numa espécie de uma simplificação da quantificação do saber, por meio de avaliações externas, não levando em conta toda a conjuntura estrutural que envolve a atuação docente no espaço escolar, que antes de mais nada, é um espaço em disputa.

Se trouxermos à discussão a Gestão Integrada da Escola (GIDE), conforme descrição próprio do sítio do Governo do Estado do Rio de Janeiro, tal programa:

é um sistema de gestão que contempla os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional com foco em resultados. Tem como objetivo melhorar significativamente os indicadores da educação, tendo como referência as metas do [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] IDEB estabelecidas pelo Ministério da Educação. (SEEDUC, 2011, p. 01).

Trazendo tal conceituação à teoria discutida, é possível ver que a preocupação com o termo “qualidade educacional” ultrapassa o campo da acessibilidade, infraestrutura, apoio a formação continuada, mas, sim, ao de resultados em programas que culminarão na maior ou menor potencialização financeira da escola pública, por parte do Estado/estado.

Segundo as contribuições de Souza (2016), a GIDE, na realidade, é um pacote de procedimentos e condutas para gestores educacionais e docentes formulado por uma empresa privada de consultoria de gestão, cuja origem está na Fundação Cristiano Ottoni, criada nos anos 1980, na Universidade Federal de Minas Gerais. Foi a partir desta Fundação que teve início o movimento em prol da qualidade total na educação com a ajuda dos japoneses da *Japanese Union of Scientists and Engineers* (JUSE). Vicente Falconi e José Martins de Godoy, ambos principais consultores da Fundação Cristiano Ottoni, abandonaram a vida acadêmica para dedicarem-se a um novo empreendimento, em 1998, quando criaram a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), uma empresa privada que tinha como meta

se inserir no mercado atuando em um campo mais amplo, passando a atender demandas de diversas empresas em busca de consultoria em gestão, algo que a Fundação Cristiano Ottoni tinha limites para desempenhar ou, pelo menos, de garantir-lhes os rendimentos almejados por esse promissor campo de atuação.

De acordo com o Souza (2016):

A FDG, no entanto, a partir de 2003, restringiu seu campo de atuação a projetos sem fins lucrativos ligados a instituições carentes. Para a continuidade do trabalho de consultoria em gestão para empresas privadas e órgãos públicos, foi criado o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (InDG), organização que se tornou líder em consultoria de gestão com foco em resultados no Brasil. Em função de crise intensa entre os dois sócios fundadores do InDG, Vicente Falconi e José Martins de Godoy, o rompimento entre eles em 2012 foi inevitável, o que culminou na saída de Godoy do InDG. A frente do Instituto, Vicente Falconi logo promoveu a mudança de nome da empresa que, a partir de outubro de 2012, passou a chamar-se Falconi Consultores de Resultado, a qual até hoje oferece consultoria da GIDE, (SOUZA, 2016, p.1).

Ao que tudo indica, segundo a leitura do próprio autor, a GIDE se propõe a ser exatamente esta forma de ordenar e de estabelecer resultados, ou seja, “a GIDE é o modelo de gestão proposto pela SEEDUC para alcançar esses resultados esperados” (SEEDUC, 2011B) ou, conforme a imagem a seguir bem expressa, a GIDE é o caminho para a escola chegar aonde quer. Só não fica muito claro quem estabelece o ponto de partida e o de chegada. Uma vez que o próprio caminho já está prescrito, supõe-se que alguém já estabeleceu esses dois pontos, que tanto poderia ser o Governo Estadual do Rio de Janeiro ou, mais precisamente, a própria empresa contratada para gerir o processo.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Souza (2016) afirma que se as necessidades da SEEDUC foram apresentadas à Falconi (2016) sem participação efetiva dos docentes, está claro que as necessidades específicas nas quais esta empresa de consultoria foca seu trabalho a fim de alcançar resultados não são as necessidades desses docentes, muito menos dos estudantes e de seus pais. A GIDE, portanto, é algo que se interpõe entre a SEEDUC e outro grupo formado por docentes, estudantes e seus pais. Nesse aspecto, a GIDE funciona como perfeito mecanismo de mediação do conflito de classe. Esse seria o “receituarário” neoliberal da responsabilização por parte do fracasso da educação pública do Rio de Janeiro.

Sobre a suposta “necessidade” da criação de um currículo mínimo, urge-se à discussão da pesquisa a localização espaço-temporal de quando o mesmo, começou a ser idealizado, dentro do campo político educacional do estado do Rio de Janeiro.

Trazendo os dados de Nascimento (2013), especificadamente em julho de 2010 o Ministério da Educação (MEC) divulgou os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na tentativa de ranquear as unidades federativas brasileiras, em uma espécie de quantificação do saber. Ainda segundo o autor, tais dados mediam o aprendizado e a taxa de aprovação de milhares de estudantes de todo país, matriculados nos níveis fundamental e médio no ano de 2009. Em uma escala de zero a dez, o país atingiu 4,6 pontos para os anos iniciais do ensino fundamental e 4,0 para os anos finais; e, 3,6 para o ensino médio. O Estado do Rio de Janeiro conseguiu cumprir as metas impostas pela avaliação no que se refere ao ensino fundamental. Entretanto, ficou abaixo média nacional.

De acordo com as projeções do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e as considerações de Nascimento (2013):

O Rio deveria ter atingido a nota 3,4, em 2009, no ensino médio, mas ficou com 3,3. Nesse nível de ensino, as escolas fluminenses tiveram o segundo pior resultado do país, atrás apenas do Piauí. A maioria dos estados ficou abaixo das metas estabelecidas pelo IDEB. No caso fluminense, a divulgação dos resultados gerou uma crise no comando da Secretaria de Educação. Tereza Porto, então secretária, estava no cargo há pouco mais de dois anos, tendo assumido, em fevereiro de 2008, com o objetivo de acabar com o déficit de professores e informatizar as escolas. A culpa do “problema” recaiu sobre a “herança deixada pelos governos anteriores”, a antiga política de aprovação automática e a carência de professores – que segundo dados da época ultrapassavam os 10 mil, mas ficou com 3,3. Nesse nível de ensino, as escolas fluminenses tiveram o segundo pior resultado do país, atrás apenas do Piauí. A maioria dos estados ficou abaixo das metas estabelecidas pelo IDEB. No caso fluminense, a divulgação dos resultados gerou uma crise no comando da Secretaria de Educação. Tereza Porto, então secretária, estava no cargo há pouco mais de dois anos, tendo assumido, em fevereiro de 2008, com o objetivo de acabar com o déficit de professores e informatizar as escolas. A culpa do “problema” recaiu sobre a “herança deixada pelos governos anteriores”, a antiga política de aprovação automática e a carência de professores – que segundo dados da época ultrapassavam os 10 mil (NASCIMENTO, 2013, p. 91).

De maneira geral, observando todos os dados acima expostos, para uma certa “necessidade” de criação do currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro (SEEDUC – RJ), é possível visualizarmos que não há uma certa política que se preocupe com um planejamento político pedagógico à médio e longo prazo. Nem mesmo uma possível busca por soluções para os problemas estruturais na educação pública brasileira e, em específico, a do estado do Rio de Janeiro, como é o caso da falta de incentivo monetário na carreira docente, falta de apoio para formação continuada e, principalmente, falta de estrutura mínima para exercer o trabalho docente. O que comprova isso?. O magistério se vê na necessidade de lutar por tantas causas, mas, o projeto político pedagógico do país e, na instância estadual, do Rio de Janeiro, parece estar mais preocupado em nortear as ações pedagógicas para dentro e fora de sala de aula dos docentes, como se esse fosse o principal fator pelos baixos índices do público carioca.

Na mesma perspectiva de objetivar as metas estabelecidas por órgãos hegemônicos, Nascimento (2013) afirma que foi o currículo mínimo foi criado para a rede estadual e, também, o Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro (IDERJ), que “fornece um diagnóstico da escola em uma escala de zero a dez, baseando-se no Indicador de Desempenho (ID), medido através das notas do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), e no Fluxo Escolar (IF)” – acresça a isso o “saerjinho” e as medidas gerencialistas que impuseram uma nova lógica gerencial naquele momento. Tais índices, continuam na perspectiva de quantificar o saber por parte de docentes e discentes, numa espécie de competição que visa arrecadação de fundos, mas, não necessariamente que visam melhorar as condições das escolas do estado.

No que tange às problemáticas existentes por trás da criação de um currículo, emerge-se uma discussão à pesquisa: À que tipo de trabalho os trabalhadores docentes da SEEDUC – RJ estão submetidos? Há fiscalização por melhorias de condições de trabalho como há de reprodução de processos didáticos? Existia um agente – AGE – em cada escola. Além disso, os docentes respondiam ao “conexão professor” os conteúdos, competência e habilidade, depois aferidas no “saerjinho-saerj”. Dados divulgados pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE) do Rio de Janeiro, obtidos a partir de pesquisa no Diário Oficial, apontaram que, em média, 4 por mês? Em relação a que? professores deixam a SEEDUC por pedido de exoneração, além dos inúmeros que não suportam a pressão diária com a precária infraestrutura, de seus respectivos colégios/sessões. De acordo com a SEPE, até o início de 2013, 306 concursados pediram exoneração (SEPE, 2019).

Sobre os principais motivos para tais pedidos de exoneração, segundo o órgão citado, estão os baixos rendimentos mensais, as avaliações internas e externas impostas pela Secretaria e também por outros órgãos, de instância nacional, como o IDEB (IDEB não é órgão), por exemplo e, de maneira geral, na precária infraestrutura oferecida por boa parte dessas instituições (o que comprova isso?). Todos esses dados que foram extraídos de órgãos confiáveis, fazem-nos crer que a obrigatoriedade de um currículo mínimo, seja a menor necessidade, dentre as inúmeras necessidades emergenciais que essas escolas, da educação pública fluminense precisa. Para isso, trago um trecho do que diz tal documento oficial regulador da atuação docente com sua suposta “finalidade:

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Considera-se também as

compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 03).

Sabemos que há uma grande lacuna para o que é relatado, em campo teórico e o que realmente é praticado, dentro do lócus do espaço público escolar do Rio de Janeiro. Por mais que tal diretriz não se auto intitule enquanto “obrigatória”, é notável que as escolas da rede estadual do Rio de Janeiro acabam, de uma certa maneira, tornando-se refém de um currículo que visa a obtenção do cumprimento de metas, para além de resultados expressivos que busquem a melhoria da qualidade e condição de trabalho, para todos nós, docentes e discentes do espaço público escolar.

Para tal representação acerca daquilo que foi embasado no parágrafo anterior, o documento da Base (BRASIL, 2017), relata um conjunto de competências que precisam ser seguidas, aos moldes de um receituário, como se tal execução fosse acabar ou diminuir os problemas/mazelas da educação pública brasileira, assim como podemos ver abaixo:

#### **1.4 – Competências Gerais da Educação Básica, segundo a BNCC:**

Na primeira competência, há o claro objetivo de 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.

Sobre essa primeira competência, é inatingível ou até mesmo distópico pensar em conhecimento de mundo digital, principalmente por parte de nossos alunos da rede pública de educação, mesmo que a nível Brasil, onde, segundo (SÃO PAULO, 2023), apenas 58% das escolas no Brasil têm computador e internet para alunos. Ou seja, mais de 40% dos alunos não dispõem do mínimo de infraestrutura digital em suas escolas – isso, não levando em consideração os dados do acesso a internet em seus próprios domicílios – ,que, como sabemos, fará o número ficar ainda menor. Para tal levantamento de dados recentes, foram entrevistados 10.448 pessoas, de maneira presencial, entre Outubro de 2022 e Maio de 2023, entre coordenadores, professores, gestores e alunos de 1.394 escolas públicas e particulares do Brasil.

No segundo, busca 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.

Já no terceiro, inclina-se a valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

No quarto, direciona-se a 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.

Logo após, no quinto, cabe 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. Para tal tópico, também é importante citar o conteúdo retirado de (SÃO PAULO, 2023), uma vez que cita a falta de formação por parte dos professores para a utilização de tecnologia em atividades educacionais, uma vez que 75% dos docentes afirmaram não terem participado de cursos ou terem incentivos por parte das escolas nos últimos 12 meses para processos de aprendizagens educacionais remetentes ao uso das Tecnologias e Informações (TICs).

Na sexta competência, é buscado 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.

No sétimo tópico, almeja-se 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.

Na antepenúltima competência, cabe 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.

Já na penúltima competência, é importante 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.

A décima e última competência preocupa-se no “agir pessoal” e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Os marcos legais que embasam a BNCC são direcionados pela Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhecendo a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar 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, 1988). Para atender as tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Trazendo Rodrigues (2017) à discussão, o documento curricular não indica métodos e tampouco caminhos no processo de ensino-aprendizagem, apenas determina os objetivos que devem ser alcançados por alunos e professores. Tal passagem embasa um dos pontos cruciais da pesquisa onde leva-se a entender os verdadeiros sentidos e interesses dos agentes formadores dos currículos. Intencionalidades que podem estar indo além do campo da qualidade educacional, tema de caráter fundamental na elaboração de políticas curriculares, mas, na verdade, de interesses econômicos. Quais intencionalidades? Gerais ou particulares? Não cabe uma análise do documento?

Além disso, organismos hegemônicos internacionais, como é o caso do Banco Mundial, exercem grande influência – muitas vezes, não sendo positivas – no que tange a questão de discussões sobre o que é ser um professor “excelente”, como diz algumas de suas publicações, como é o caso quando o mesmo órgão cita que:

Professores bem treinados, contudo, aprendem a lidar com essas turmas e, com planos de aula bem elaborados, mantêm todos os alunos envolvidos muito mais do que 20% do tempo. Uma das constatações mais claras desta pesquisa é que os baixos resultados da aprendizagem dos alunos podem estar diretamente relacionados com o fracasso dos professores em manter os alunos envolvidos na aprendizagem. São desafios importantes para os programas de formação de professores na América Latina e no Caribe, tanto anteriores ao serviço quanto em serviço: garantir que os professores reconheçam a importância de atrair todos os alunos para o processo de aprendizagem, estejam equipados com uma série de estratégias de ensino para conseguir isso e que cheguem à escola todos os dias preparados para usar essas estratégias, e cada minuto do tempo de aula, com eficiência (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 17).

O que seria um professor bem treinado? Seria aquele para cumprir papéis didáticos, anteriormente, já, estabelecidos? De certa forma, é difícil imaginar a questão curricular para além das relações que existem de poder na sociedade civil, assim como, a mesma interfere na compreensão dos saberes, das relações entre eles e nas políticas educacionais do nosso território, assim como afirma. Com isso, certos teóricos, afirmam que houve:

Uma certa preocupação de livrar o rico e culto estado do Rio de Janeiro da vexatória posição de vigésimo sexto (penúltimo) colocado no ranking do IDEB 2009/2010, provocando, na rede pública estadual, um número grande de mudanças, iniciadas com a entrada do atual secretário Wilson Risolia, no final de 2010. Ao escolher, novamente, um secretário com perfil gerencial, o governador Sérgio Cabral sinalizou que, em seu entendimento, o péssimo desempenho da educação pública estadual decorreria de má gestão. E que, portanto, era nessa esfera que o problema deveria ser enfrentado. Risolia é economista, com passagens pela direção da Caixa Econômica Federal e pela presidência da Rioprevidência. Indisfarçadamente, é um quadro do mercado e até então, alheio à educação básica. Comprometido, imprimiu a sua expertise empresarial à gestão da rede pública estadual do Rio de Janeiro, na persecução obstinada da missão que lhe foi confiada: elevar a posição do Rio de Janeiro no ranking nacional do IDEB. Montanhas foram movidas em nome desta meta “*stricto sensu*” (PEREIRA e OLIVEIRA, 2014, p. 1673).

Após a devida citação teórica do currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro, e agora elevando a ótica da pesquisa numa instância nacional, discutiremos as amarras conceituais da BNCC.

Procurando identificar aquilo que ultrapassa o verdadeiro sentido que é exposto no documento, é importante entender o que vai além dessas recomendações. É importante entender que tipo de pedagogia no campo da aplicabilidade do ensino de geografia está sendo valorizada neste documento. Seria essa uma mera geografia oficial, prescrita pelo Estado, que tende a valorizar a exposição de conteúdos que muitas vezes são simplesmente por eles mesmos, voltados para exames e avaliações externas? Para referência, despoja-se de uma importante citação que diz:

No entanto, o que se percebe, no documento da Geografia é a ênfase dada aos conteúdos, e nessa direção a uma proposição curricular, (inclusive) ao apresentar detalhamentos que nem sempre são adequados. Há o risco ainda de o sugerido vir a ser considerado pelo professor ao realizar seu trabalho na escola, como definitivo.

Esse entendimento é resultado de pesquisas empíricas realizadas junto a escolas e professores a respeito de como trabalham, como fazem uso do livro didático e como estabelecem as escolhas do conteúdo a ser abordado em sala de aula. Diante disso, a apresentação de conteúdos em detalhamentos compromete a intenção da BNCC e tem riscos de, ao delimitar (por detalhamentos) excluir aspectos significativos. Enfim, pode-se alertar para o fato de que o documento será recebido como prescritivo mesmo que não seja essa a intenção dos autores (CALLAI, 2017, p.3).

Dialogando com a referência citada acima, é possível analisar que muito mais que um projeto de ensino de geografia, o documento pode estar visando um projeto de escola e sujeitos sociais que tendem a reduzir seu aspecto formativo a realizações de exames quantitativos do seu "saber geográfico" (Sim... e cabe identificar quais são!). Podendo não estar levando em conta alguns aspectos fundamentais para a construção do caráter social daquele sujeito que está em processo de formação. Formação essa, não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida – aqui caberia analisar os princípios ético-políticos do currículo, como empregabilidade, projeto de vida, etc.. Esses são alguns dos questionamentos existentes para a discussão de um projeto de educação com políticas públicas que verdadeiramente projetem uma educação pública de qualidade, humana e acessível para todos e todas.

A proposta do texto em problematizar tal hegemonia no campo da aplicabilidade do documento no extenso e múltiplo território nacional se baseia em algumas das prerrogativas de autores de viés Marxista, assim como Gramsci, cujo elencava-se o termo “hegemonia” como uma tipologia ou um conjunto de ideologias de caráter dominante de uma determinada conjuntura cultural, social, econômica e política sobre a outra. Um conceito interligado a estrutura dominante de poder do Estado e seus agentes para com a sociedade civil.

Diante da breve introdução à problemática central do texto, é possível analisar uma instância desde as intencionalidades na elaboração dos currículos até a análise de casos específicos da aplicabilidade pedagógica do mesmo, dentro da sala de aula, em específico, no ensino de geografia, objetivando o levantamento de uma hipótese que poderia estar sendo reproduzida uma “educação bancária” (não está confundindo currículo com “pedagogia?”), como diria Freire (1987). Para a possibilidade incitada no projeto de um ensino voltado para resultados de exames avaliativos e homogêneos neste heterogêneo território nacional, Couto (2009) afirma que é necessário conhecer a prática social dos estudantes, problematizar seus saberes espaciais e ensinar conteúdos/construir conceitos que questionem sua realidade, muito além do que se é cobrado nestes exames (vide a diferença aqui... coloque cada análise em seu tempo... está muito confuso). Esse é o movimento que se propõe à prática pedagógica proposta ao decorrer do texto. A ideia de trazer a discussão de um ensino de geografia contra hegemônico perpassa por obras de renomados autores da geografia nacional e internacional, ao

qual, em suas obras, buscaram trazer reflexões acerca de alternativas aplicabilidades pedagógicas que não coadunam às quais são perpassadas, de maneira geral, por documentos e currículos que podem estar desvalorizando sua função social, mas de uma autonomia pedagógica e crítica, buscando uma formação com significado àquele conteúdo que é passado para o estudante, assim como exemplificado pelo referencial teórico:

Materializam-se nas propostas curriculares, que pressupõem a incompetência do professor em refletir e construir práticas de ensino-aprendizagem de forma autônoma. Deste pressuposto, surgem formas aprimoradas de controle, que buscam definir os mínimos detalhes da ação docente em sala de aula” (GIROTTI, 2017, p.102).

Tal passagem recorre à prerrogativa do texto em buscar uma autonomia pedagógica para um possível processo de melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem para com o corpo estudantil daquela realidade escolar que vai muito além do caráter norteador de tais documentos e currículos nacionais e estaduais. É de suma importância problematizar se a questão da elaboração de currículos, aplicados de maneira homogênea neste vasto território nacional, irá garantir a qualidade educacional para aqueles que mais precisam de uma educação pública de qualidade. (o próprio documento destaca as particularidades regionais)

A busca por um ensino de geografia alternativo ao imposto por documentos não se limita à uma simplória nomenclatura, mas a um ensino que busque a qualidade em detrimento da quantificação do processo de ensino-aprendizagem, valorizando aspectos da formação docente de maneira crítica, reflexiva e que faça sentido a realidade do aluno, contextualizando os conteúdos à um aspecto local-regional, contrapondo a lógica da quantificação do saber, apostilamento do saber, entre outros termos. Sobre o atual papel de precarização sofrido pelo professor do século XXI, que é abordado com maior ênfase nesta parte do texto, Oliveira (2005) traz uma discussão sobre um de seus atuais papéis, na sociedade atual: Para pressupor a crítica, precisa desvendar o cunho hegemônico sobre a geografia “oficial”:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Em contexto de demasiada pobreza, como é o caso dos países latino-americanos, os professores vêm-se obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2004, p.1132)

Dialogando com demais teóricos que trazem reflexões acerca de possibilidades de uma geografia alternativa no contexto escolar e coadunando à ideia central do projeto em buscar aplicabilidades pedagógicas que sejam contra hegemônicas aos documentos oficiais, visando

um homem de novo tipo, Vesentini (2008) afirma que no ensino, a geografia crítica se preocupa com a criticidade do educando e não com “arrolar fatos” para que ele memorize. Essa crítica advém de longe – séculos XIX e XX.

Trazendo à essa vertente central do texto, tal passagem exemplifica certas características por uma busca da aplicabilidade pedagógica de uma geografia que faça uma associação crítica da realidade espacial do sujeito e que faça sentido ao aluno, que leve ao abstrato do aluno, um pensamento de formação complexa, muito mais além de um “arrolar de fatos” que podem estar sendo explicitados de maneira conteudista, por conta de direcionamentos verticais de currículos e documentos oficiais. Muito além de uma corrente como a geografia crítica, a criticidade do raciocínio se faz necessária estar presente além dos conteúdos, mas em entender que tipo de sujeito tais documentos pretendem formar, a partir da geografia que quer que se ensina na escola.

O texto organiza-se em duas principais vertentes, uma vez que inicialmente teve sua motivação diante de uma experiência empírica durante a disciplina de estágio supervisionado no ano de 2017, em um colégio da periferia urbana de um município da Baixada Fluminense que despertou a partir de relatos de alguns alunos que achavam a aplicabilidade daquela disciplina antiquada à realidade deles, muitas vezes. A pesquisa visa traçar um processo investigativo a partir de uma ótica de “causa-consequência”. Procura-se entender que tipo de geografia escolar é visada ser aplicada e praticada no contexto do ensino da rede estadual do Rio, tendo como premissa uma possível geografia oficial prescrita pelo Estado e seus agentes hegemônicos neoliberais que podem estar visando a formação de um tipo de sujeito ou de mão-de-obra simples, assim como um possível ensino de geografia que não leve à um pensamento complexo do aluno, mas sim, conteudista, muitas vezes, anacrônico à realidade a realidade local vivida.

### **1.5 – Consequências de uma invasão/padronização curricular em um Brasil plural, desigual e continental:**

Nesse presente subcapítulo, procuramos entender as intencionalidades de qual geografia é interessante ser praticada para os autores desses documentos oficiais, além de associar se as diretrizes curriculares se coadunam com a realidade estrutural de algumas escolas da rede pública estadual de ensino, assim como qual tipologia de sujeito/cidadão o Estado pretende formar, a partir da aplicabilidade pedagógica dos relatórios embutidos nos currículos, que por sua vez, foram prescritos por agentes governamentais e de instituições que possuem abstratos

interesses econômicos e sociais acima do que se entende por qualidade educacional, através da legitimação dos mesmos.

Para uma breve materialização dos aspectos estruturais da realidade vivida em alguns dos espaços escolares, no que tange ao ensino de geografia praticado na educação básica e segundo um introdutório levantamento de dados feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), no ano de 2017, pode-se dizer que a cada 100 jovens brasileiros de 19 anos, 41 não concluíram o Ensino Médio e cerca de 10% dos jovens de 15 a 17 anos - quase 1 milhão de jovens - estão fora da escola. Também é importante citar que segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil ocupa o 57º lugar em leitura, entre 77 países avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) no ano de 2018. No que se refere às políticas públicas de incentivo à carreira docente, dados alarmantes IBGE concebidos: Segundo dados do Censo Escolar 2019, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nas escolas brasileiras, cerca de 40% dos professores que atuam no ensino médio não têm formação adequada nas disciplinas que lecionam.

A partir da leitura crítica de tais dados, demonstra-se a importância de uma outra geografia praticada no contexto escolar e que procure pesquisar os principais motivos para tais resultados e a partir de tais problemáticas levantadas, possibilitar reflexões, sugestões e análises críticas acerca da realidade educacional vivida no país. Para tais informações extraídas e posteriormente tendo uma análise crítica sobre tais fatos para que se gere um conhecimento geográfico acerca de tais dados, autores renomados da geografia e da educação afirmam que:

No mundo atual, é possível identificar ampla diversidade de linguagens num contexto marcado por uma infinidade de informações. A sociedade é cada vez mais uma sociedade da informação, fruto da revolução tecnológica responsável pela rapidez cada vez maior dos meios de comunicação. Entretanto, pode-se dizer que tal situação não tem garantido a inserção crítica dos indivíduos na sociedade, uma vez que, via de regra, as informações são descontextualizadas e fragmentadas, além de inúmeras e distintas, o que dificulta o estabelecimento de relações entre elas e não permite considerá-las na categoria de conhecimento” (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007, p.261).

É importante analisar dados e informações como estes citados através de um pensamento que muito se assemelha a geografia crítica, corrente que teve seu fortalecimento no Brasil a partir de 1960 e que faz-nos entender a não neutralidade no processo de assimilação dos fatos e informações. Esse é um dos papéis fundamentais do docente que busca um ensino de geografia contra hegemônico. Será que tais mutações alcançaram as escolas de modo progressivo?

É possível imaginar alternativos processos de ensino-aprendizagem de geografia que procurem entender os principais motivos e desafios desse atual cenário educacional que projeta um tipo de ensino, um tipo de professor e um tipo de aluno que pretende formar.

## **CAPÍTULO 02 – INTRODUÇÃO À BNCC DO NOVO ENSINO MÉDIO: CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A SUPOSTA NECESSIDADE DA CONTINUAÇÃO DA BASE EM OUTRO SEGMENTO:**

Após conceituação da elaboração, motivação e implementação da Base do Ensino Fundamental, anos finais, parte desse capítulo destina-se a trabalhar, como efeito de complementação ao que foi iniciado na década passada, o atual estágio de implementação da Base Nacional, agora, do Novo Ensino Médio (NEM). Diante dos desafios impostos pela globalização e pelas rápidas mudanças tecnológicas, o Brasil, segundo o próprio Banco Mundial (2021), reconheceu a necessidade de reformar seu sistema educacional para torná-lo mais alinhado às exigências do século XXI. A Base Nacional Comum Curricular emerge como resposta a essa necessidade, propondo um currículo que enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades, além do conhecimento acadêmico tradicional. A BNCC do Ensino Médio, segundo Santos (2023), tenta passar a visão e o valor de proporcionar uma educação de “qualidade e equitativa”, preparando os estudantes para os desafios contemporâneos, tanto no mercado de trabalho quanto na sua atuação como cidadãos.

No que tange aos objetivos desse novo segmento da BNCC, é importante destacar, segundo o próprio documento Brasil (2016), que o citado visa dividi-lo em três principais pontos: O primeiro destina-se a promover a equidade assegurando o acesso igualitário a uma educação de qualidade em todo o território nacional, minimizando disparidades educacionais. O segundo ponto é baseia-se em fomentar a formação integral, com o intuito de preparar os estudantes para além do mercado de trabalho, enfatizando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

O terceiro fator destina-se a responder às mudanças sociais e econômicas, adaptando o currículo às necessidades de uma sociedade em transformação, equipando os estudantes com habilidades relevantes para o futuro.

A BNCC representa um marco na educação brasileira, assim como foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 1990, com o potencial, mais uma vez, de transformar significativamente a maneira como o ensino é concebido e praticado no país, direcionando-o para uma abordagem mais holística e integrada, porém, dentro da atual conjuntura, no ano de 2024, seu terceiro ano de implementação, ainda existem muitas disparidades, dentro do processo de implementação, comparando escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro, assim como afirma Santos (2023).

## **2.1 – O Processo de Desenvolvimento, Implementação da BNCC do Novo Ensino Médio:**

O desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou um esforço nacional para unificar e atualizar o currículo escolar em todo o Brasil, em resposta às demandas contemporâneas por uma suposta educação mais integral e inclusiva, de acordo com Ministério da Educação, (2015). Esse processo, ainda segundo o mesmo documento, envolveu uma ampla consulta pública, reunindo contribuições de educadores, especialistas em educação, e partes interessadas em todo o país, refletindo uma abordagem democrática e inclusiva. Essa fase colaborativa, se fosse efetivamente implementada, nas diferentes particularidades do território brasileiro, levando em consideração suas diferentes conjunturas, seria essencial para garantir que a BNCC atendesse às necessidades diversificadas do sistema educacional brasileiro.

A implementação da BNCC do Ensino Médio nas escolas brasileiras trouxe consigo desafios significativos, incluindo a necessidade de revisão dos currículos, adaptação de metodologias pedagógicas e a capacitação de professores. A transição para um currículo baseado em competências tem exigido esforços coordenados em todos os níveis do sistema educacional, desde a formulação de políticas até a prática pedagógica em sala de aula. A superação desses obstáculos tem sido um processo contínuo, mas, ainda distante de parecer superado, requerendo adaptação, inovação e comprometimento de toda a comunidade educacional, como o próprio documento cita, mas, que sabemos que não se trata apenas desses fatores.

Para enfrentar os desafios da implementação, estratégias diversas foram adotadas, incluindo programas intensivos de formação de professores, como é o caso da BNC-Formação – uma adequação curricular desde o período de formação docente – revisões curriculares colaborativas e a integração de tecnologias educacionais. Essas ações visam alinhar o ensino às diretrizes da BNCC e também promover uma mudança cultural nas escolas, favorecendo práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a aprendizagem autônoma dos estudantes, segundo MEC (2015).

### **2.1.1 – Órgãos Nacionais e a Coordenação da BNCC:**

A coordenação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) envolvem uma colaboração estreita entre diversos órgãos nacionais. O Ministério da Educação (MEC) desempenha um papel central, guiando o processo de adoção da BNCC em escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e

as secretarias estaduais e municipais de educação são cruciais para adaptar os currículos locais às diretrizes nacionais, assegurando que a implementação reflita tanto os padrões nacionais quanto as necessidades regionais específicas.

No que tange ao apoio de organizações internacionais, o processo de reformulação do ensino médio no Brasil e a implementação da BNCC contaram com a influência de organizações internacionais, como o Banco Mundial e UNESCO. Essa influência vai além do financiamento, abrangendo também orientação técnica e consultoria estratégica. A suposta colaboração com o Banco Mundial e outras entidades visa fortalecer o sistema educacional brasileiro, alinhando-o com práticas educacionais reconhecidas globalmente e promovendo a inclusão e a equidade na educação.

A motivação para o apoio internacional à BNCC e à reforma do ensino médio brasileiro está ancorada na visão de que uma educação de qualidade é fundamental para o desenvolvimento socioeconômico sustentável, segundo o Banco Mundial (2021). Organizações como o próprio Banco Mundial veem na educação um pilar essencial para o crescimento econômico, a redução da pobreza e a promoção da equidade social. A reforma educacional alinhada com a BNCC é vista, por esses agentes hegemônicos, como um passo importante na preparação de uma força de trabalho qualificada e na formação de cidadãos capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

### **2.1.2 – Alguns desafios presentes:**

Um dos maiores desafios enfrentados na aplicação da BNCC nas escolas brasileiras é a necessidade de adaptação dos currículos locais às novas diretrizes nacionais. Esta tarefa envolve não apenas a inclusão de novas competências e habilidades no currículo, mas também a revisão de métodos de ensino e materiais didáticos. O processo exige um trabalho colaborativo entre professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares para garantir que as mudanças reflitam os objetivos da BNCC sem perder de vista as particularidades e necessidades locais. Isso, em outras palavras, requer a plena aplicabilidade do Projeto Político Pedagógico (PPP). No que tange ao processo de formação e capacitação docente, ainda há uma lacuna, segundo Silva (2021), entre a efetiva implementação da BNCC, pois requer que os professores estejam preparados para aplicar novas abordagens pedagógicas em sala de aula, uma vez que os mesmos não foram treinados plenamente para a efetivação desse novo documento. A formação e capacitação docente emergem como aspectos críticos, demandando programas de desenvolvimento profissional que abordem tanto as competências específicas previstas pela BNCC quanto as metodologias ativas de ensino. A falta de recursos e a dificuldade de acesso a

esses programas em algumas regiões com menores indicadores socioeconômicos representam barreiras significativas para efetivação e implementação do atual projeto.

Segundo Brasil (2017), é necessário promover o engajamento de toda a comunidade escolar — incluindo estudantes, pais e responsáveis — nas mudanças propostas pela BNCC é fundamental para seu sucesso. A compreensão e apoio desses atores são essenciais para uma transição suave e para a criação de um ambiente educacional que valorize a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos. Encontrar formas eficazes de comunicação e participação pode ser desafiador, mas é crucial para o processo.

A disponibilidade de infraestrutura adequada e de recursos didáticos alinhados com a BNCC é outro desafio importante. Escolas, especialmente em regiões menos favorecidas, enfrentam dificuldades para acessar materiais e tecnologias educacionais que suportem as novas abordagens de ensino. Investimentos em infraestrutura física e digital são necessários para superar essas limitações e garantir a eficácia da implementação da BNCC, assim como afirma Silva, (2015).

Partindo de um pressuposto empírico, a partir do ano de 2023, pude vivenciar as novas morfologias de trabalho na educação básica, como professor e coordenador das trilhas dos Itinerários Formativos, em um colégio de classe média/alta, no bairro da Barra da Tijuca, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Ao longo desse tempo, pude perceber que não há um direcionamento/treinamento para a equipe pedagógica, uma vez que, em sua maioria, são conteúdos programáticos direcionados por grandes redes ligadas ao desenvolvimento de materiais didáticos no Brasil.

Mesmo formado como professor de Geografia, foi-me designado atuar ministrando aula das trilhas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Como dito em um parágrafo anterior, todo o conteúdo programático ficava a cargo de uma grande rede de material didático que atua em todo o Brasil e tem sua sede no Nordeste. Nesse cronograma, tive que desenvolver habilidades e competências que nunca me foram designados ao longo dos 4 anos de licenciatura plena em Geografia, uma vez que o conteúdo era desconectado com minha área de formação/atuação: Grécia Antiga – referente à trilha do primeiro semestre – e Idade Média, referente ao segundo semestre.

Se o próprio professor que ministrará parte do itinerário formativo não possui formação/capacidade adequada, como podemos imaginar que os estudantes se mostrarão engajados e interessados nessa proposta desconectada de seus próprios interesses?

Para embasar tal prerrogativa apresentada, Arroyo (2013) afirma que, ao discutirmos a questão das reformas educacionais, é necessário considerar o contexto socioeconômico dos

estudantes que ali estão envolvidos. O autor argumenta que o Novo Ensino Médio (NEM), ao focar na flexibilização curricular, pode inadvertidamente aumentar as desigualdades educacionais se não forem proporcionadas condições adequadas de escolha e acesso a todos os itinerários formativos. A implementação efetiva depende da capacidade das escolas de oferecer uma variedade de itinerários e de apoiar os alunos na tomada de decisões informadas.

De acordo com Libâneo (2012), é necessário identificarmos com um olhar crítica a visão tecnocrática das reformas educacionais que negligenciam o papel da formação humanística e cidadã – Como a Reforma do Novo Ensino Médio (2017) – o mesmo alerta que o foco excessivo em itinerários técnicos e profissionais pode desvalorizar áreas essenciais para a formação integral do estudante, como filosofia, sociologia e artes, como já vem acontecendo em muitas escolas públicas e particulares no Brasil. Para Libâneo, é crucial garantir que a formação técnico-profissional esteja integrada a uma sólida formação humanística, promovendo a cidadania e o pensamento crítico, porém, quando pensamos no contexto brasileiro, em específico, na sua própria educação pública, em seu aspecto macro, percebemos que ainda é um sonho um pouco distante.

Souza (2014), mais uma vez, destaca a necessidade de uma educação geográfica que vá além do conteúdo técnico e que inclua uma compreensão crítica do espaço e das relações sociais ali pertencentes, naquele espaço escolar – espaço esse que é um campo de disputa – o referenciado autor argumenta a educação geográfica deve contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, para além dos interesses mercadológicos que ali estarão impostos, nessa formação para o mercado de trabalho.

Por fim, mas, não menos importante, Carvalho (2018) aborda a questão da implementação do NEM no contexto das escolas públicas, especialmente naquelas localizadas em áreas de vulnerabilidade social. Ela aponta que a falta de infraestrutura e recursos adequados pode comprometer a oferta de itinerários diversificados. A autora defende políticas públicas que garantam investimentos suficientes para que todas as escolas possam implementar o NEM de maneira equitativa, sem prejudicar os alunos de regiões menos favorecidas.

## **2.2 – A Precarização da Atividade Docente na Rede Pública do Rio de Janeiro: Estatísticas que evidenciam problemáticas não explícitas na BNCC:**

Para exemplificar por meio de referenciais teóricos uma parte da crise curricular no atual contexto do ensino público do estado do Rio de Janeiro, Kearcher (2001) escreveu sobre o quão desinteressante as aulas de geografia se tornavam àquela época, dentro de sua realidade espaço-

temporal. Traduzindo para os dias de hoje, podemos dizer que os efeitos têm sido os mesmos, porém, surgiram com o tempo novos agentes causadores de um possível desinteresse e até mesmo baixo desempenho por parte do alunado, seguindo a lógica da BNCC nos colégios da Rede Estadual do Rio de Janeiro:

Não é por acaso, que a maioria de nós se lembra das aulas de Geografia como algo extremamente enfadonho e desinteressante, porque a única qualidade que se exigia do aluno era uma boa capacidade de memorizar nomes de acidentes geográficos, não raro de locais muito distantes, até da imaginação do aluno. (KAERCHER, 2001, p.69).

Segundo Albuquerque (2019), É necessário trazer para o *stricto sensu* do aluno. Para o seu cotidiano. Para a sua realidade. É necessário fazer haver sentido naquilo em que o mesmo está estudando, para que haja uma maior aceção acima do assunto tratado. É um jogo de estratégias didáticas-pedagógicas para uma inserção deste para aquilo que está sendo ensinado. A partir da figura abaixo é possível mensurar que, muito além da implementação de uma nova atualização curricular, é necessário entender/visualizar o problema estrutural da escola pública, no ensino médio, de forma nacional, no que tange a questão da infraestrutura.

**TABELA 1: Estrutura Física das Escolas de Ensino Médio no Brasil (2018)**

Recurso	Total	Rede federal	Rede estadual	Rede municipal	Rede privada
Bibliotecas	87,5	98,1	85,4	82,7	91,9
Banheiro	97,1	99,8	96,3	99,5	98,8
Banheiro (PNE)	62,5	93,8	59,1	57,6	68,7
Dependências (PNE)	46,8	79,5	43,4	37,7	52,7
Laboratório de ciências	44,1	83,4	37,5	28,8	57,2
Laboratório de informática	78,1	98,8	81,8	64,4	68,4
Internet	95,1	99,3	93,5	85,9	98,7
Banda larga	84,9	95,1	80,8	70,2	94,1
Pátio	79,2	89,9	74,2	88	90,1
Quadra esportiva	75,9	70	72,8	73,3	83,6

Fonte: Censo da Educação Básica 2018.

Trazendo outros dados para comprovar que um dos grandes problemas da escola pública do Brasil está para muito além da readaptação curricular, seja no ensino fundamental, anos finais ou ensino médio, esses são os dados extraídos do Censo da Educação Básica do ano de 2018 que retrata um elevado número médio de alunos por turma, prejudicando assim a qualidade da aula ministrada.

**TABELA 2: Alunos por turma (2018)**

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1ª série	2ª série	3ª série
Total	26,8	26,7	26,4	26,3	31,6	30,0	29,1
Federal	26,1	25,5	25,7	25,9	34,8	30,1	26,4
Estadual	28,3	28,3	28,4	28,6	32,1	30,5	29,6
Municipal	26,8	26,5	25,5	24,8	29,1	27,1	26,9
Privada	23,7	23,5	23,8	24,0	27,7	27,0	27,0
Pública	27,5	27,3	26,9	26,8	32,1	30,4	29,5

Fonte: Censo da Educação Básica 2018.

Trazendo Albuquerque (2019) a presente discussão, o mesmo á dados que evidenciam como a crise vem chegando no estado, mas que mesmo assim, é possível investir mais na educação. Seria um problema de gestão? Segundo estimativas da Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro (2018):

No sentido contrário da trajetória percebida pelo PIB nacional (+1,0%), o PIB fluminense caiu 2,2% em 2017, menos do que em 2016 (-3,7%). Ainda assim, se mantém como a segunda unidade da federação em tamanho da economia (R\$ 623,8 bilhões). Considerada a população estimada de 16,7 milhões de habitantes, o PIB per capita do estado de 2017 foi de, aproximadamente, R\$ 37 mil, menor patamar dos últimos cinco anos. Diante desse cenário, entre 2016 e 2017, a participação do Estado do Rio de Janeiro no PIB do país caiu de 10,2% para 9,5% – o pior resultado desde a divulgação da nova série do PIB em 2010. É notório que o governo mesmo com suas trocas gradativas, não vem valorizando essa classe como deveria estar. (CEPERJ, 2018, p.5):

Continuando a tecer comentários sobre o tópico sobre a ótica da precariedade docente – que não é trabalhada no documento da BNCC – é necessário expor a atual situação do educador brasileiro que nunca chegou a um nível de exaustão como tem chegado nos tempos contemporâneos. Uma pesquisa online realizada pela Associação Nova Escola com mais de cinco mil educadores, entre os meses de junho e julho de 2018, reuniu mais informações sobre o problema e identificou que 66% das professoras e professores já precisaram se afastar do trabalho por questões de saúde. O levantamento também mostrou que 87% dos participantes acreditam que o seu problema é ocasionado ou intensificado pelo trabalho. Entre os problemas que aparecem com maior frequência então a ansiedade, que afeta 68% dos educadores; estresse e dores de cabeça (63%); insônia (39%); dores nos membros (38%) e alergias (38%). Além

disso, 28% deles afirmaram que sofrem ou já sofreram de depressão (A.N. ESCOLA, 2018, s.p.).

De acordo com os dados retirados no último parágrafo, foi possível percebermos, através de dados, agora, retirados do contexto local, o nível da precariedade da atividade docente e como trazer a quantificação de pretéritos questionamentos é de fundamental importância para embasar a presente pesquisa. Mediante as problemáticas expostas, é possível percebermos que não há uma inclinação por parte do documento oficial da BNCC em tratar prerrogativas e temáticas tão importantes como essas, acima citadas, uma vez que os autores deste documento reforçam e afirmam que “A Base é um documento completo e contemporâneo, (BRASIL, 2017, p.5) que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”. Será se tal premissa é verdadeira, na realidade da educação pública e em seu cotidiano?

Mesmo diante tantos currículos e documentos aos quais estamos estudando neste presente texto, é possível fazer uma análise do quanto isso ainda não está vinculado na práxis.

Por essas razões, é construída na sociedade brasileira uma ideia comum da falta de qualidade na educação pública, gerando assim, a formação de uma questão para todos os atores envolvidos com a Educação: O que fazer para aumentar a qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira? (ROSA, 2014, p.4).

A qualidade ou a falta de qualidade na educação pública está sendo tratada como deveria ser, dentro dessa atual morfologia de currículo – BNCC – que está em voga no Brasil? Para essa e outras prerrogativas, tais dados acima expostos reforçam a crítica do texto a atual forma que está sendo conduzida a questão curricular brasileira: inerente/fora da realidade daqueles que realmente mais precisam de um documento que, ao menos na legislação, formalize e, futuramente, materialize o conceito de qualidade educacional, porém, pelo que vemos, tais mudanças esperadas através da implementação da BNCC ainda estão no campo da teoria.

### **2.3 – Autonomia docente e curricular: Uma nova proposta para velhos hábitos**

Através do estudo documental realizado através da leitura da BNCC e com base na experiência obtida no estágio supervisionado em Geografia no Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão, localizado no município de Nova Iguaçu, no contexto da Baixada Fluminense, é possível analisar como que o currículo aplicado por parte de nós, a classe do professorado, no cotidiano escolar, muitas vezes não dialoga com a realidade daquele estudante inserido em um determinado contexto de periferia.

O fato de termos um currículo nacional, normatizado, acaba excluindo, de uma forma silenciosa, pela premissa da equidade de condições de aprendizagens, todas as particularidades ali existentes entre aqueles meninos e meninas que mais necessitam de um currículo que vise as suas principais necessidades, de forma específica e não geral.

Trazendo Albuquerque (2019) a discussão é possível afirmar que há uma clara necessidade da transformação de um currículo mínimo em um documento que leve em conta as especificidades e dificuldades locais, onde somente os professores, coordenadores e diretores de cada uma das escolas têm o acesso, controle e senso do que se passa com seus alunos, de maneira particular, única e especial.

O referenciado autor afirma ainda que é possível transformar o currículo de acordo com as especificidades locais e não de acordo com um determinado exame pré-ordenado em prol de um futuro "bom conceito" nesta avaliação. Pode-se ver que a educação está sendo baseada em conteúdos que cairão numa futura prova para quantificar o dito "conhecimento" do aluno, seja como a Prova Brasil, ENEM ou outros que temos vistos nos dias de hoje. Direcionar caminhos pré-datados em busca de uma fuga pela tangente do sistema parece algo utópico à esta altura do campeonato.

O sistema cria um currículo às pressas, impõe o mesmo de uma maneira vertical, cria seus exames pós-escolares à fim de uma possível boa pontuação e uma futura bonificação que as mesmas escolas do ramo estadual poderão receber em nível nacional, em termos monetários, por uma ilusória melhoria da educação básica.

### **2.3.1 – Possibilidades de uma educação geográfica na construção de um saber local para o global:**

Nesse ponto em específico da pesquisa, tratamos de materializar todos os dados que até então foram obtidos, pelo corpo pedagógico, transformando-os em embasamento e fundamentação para a escrita da presente pesquisa.

É de fundamental importância a apresentação dos mesmos para toda a comunidade acadêmica e civil, em uma forma de contribuir para o conhecimento de todas as necessidades latentes de duas das maiores escolas da rede de ensino público do município de Nova Iguaçu.

Para muito além de uma questão curricular, a pesquisa busca trazer a reflexão de um ensino de geografia para além do campo da utopia. Um ensino de geografia que faça sentido para o agente primordial do processo de ensino e aprendizagem: O próprio aluno.

Para tal prerrogativa, buscamos trazer possibilidades, reflexões e sugestões de membros que atuam no magistério, dentro da rede pública do estado do Rio de Janeiro e que vivenciam a realidade que aqui pesquisamos, na atual pesquisa.

Uma das possibilidades sugeridas é a adesão da maior participação – de maneira incisiva – da elaboração, fiscalização e participação do projeto político pedagógico (PPP) da escola, por parte do corpo docente, com o objetivo de reivindicações que sejam praticadas, de acordo com a necessidade da escola e do corpo acadêmico.

Por meio de reuniões, conselhos e implementações efetivas de programas universitários na escola local, através da construção da ponte universidade-escola, emerge-se a esperança por uma antiga reivindicação que até então, muitas vezes não tem o seu espaço necessário: A maior autonomia docente no que tange às práticas em sala de aula e às burocracias do currículo brasileiro.

Visando melhorar a atuação do docente, por meio de parceria com as universidades públicas locais e com os respectivos cursos de licenciatura que nelas possuem, reiteremos a necessidade da construção de um currículo local, abrindo margem para implementação de disciplinas, tópicos e práticas de professores das escolas públicas locais e, também, dos docentes das universidades parceiras, visando uma maior assimilação do aluno por meio de propostas pedagógicas que façam sentido para eles e também para os professores presentes nesse processo.

Dentre algumas reflexões, almeja-se uma reestruturação curricular, com base no local sobre o global. Além disso, também buscamos, através de um olhar coletivo, a reestruturação de

materiais didáticos que enfatizem os conceitos da geografia, as principais categorias e temas, dentro da realidade local que o aluno está inserido.

Conforme mencionado no capítulo anterior, é essencial criar núcleos de apoio para estruturar os saberes locais, considerando as contribuições dos agentes inseridos nesse contexto, como estudantes, equipe pedagógica e administrativa das escolas públicas de Nova Iguaçu. Com essa rede de apoio devidamente consolidada, novos mecanismos de aprendizagem, baseados nos saberes locais, poderão ser testados, trazendo perspectivas inovadoras e práticas pedagógicas mais eficazes para os alunos. Para fortalecer o engajamento da comunidade e das famílias, além de promover uma adaptação curricular alinhada aos preceitos locais, recomenda-se que as escolas adotem estratégias como a realização de eventos educacionais abertos à comunidade, destacando a aprendizagem dos alunos, e a implementação de programas de voluntariado, que permitam a participação ativa dos membros da comunidade. Além disso, é fundamental desenvolver canais de comunicação eficientes para facilitar o diálogo entre a escola, os estudantes e suas famílias.

### **2.3.2 – A CONAE enquanto possibilitador de uma educação para além dos preceitos curriculares:**

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um ente possibilitador de políticas curriculares flexíveis, ainda mais na atual conjuntura de invasão neoliberal nas novas diretrizes curriculares, vide as orientações dadas à formulação da Base Nacional Brasileira por parte do Banco Mundial e Fundações, como a Bradesco e Lehman. A CONAE é um evento realizado no Brasil que reúne representantes de diversos setores da sociedade para discutir políticas educacionais e propor diretrizes para o sistema educacional do país. Por sua vez, tem como objetivo promover o debate democrático sobre a educação e contribuir para o desenvolvimento de políticas que melhorem a qualidade e a equidade da educação brasileira CONAE, (2014).

Essa conferência geralmente aborda uma variedade de temas, desde currículo até financiamento da educação, inclusão, formação de professores, entre outros. É uma iniciativa importante para promover o diálogo e a participação da sociedade na construção de políticas educacionais no Brasil. Na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Janeiro de 2024, foram discutidos uma ampla gama de temas relacionados à educação brasileira, refletindo sobre as principais questões e desafios enfrentados pelo sistema educacional do país naquele momento. Alguns dos temas comuns discutidos na CONAE no ano de 2024, como em anos anteriores, incluem a discussão sobre o currículo e avaliação educacional, abordando os

conteúdos curriculares, métodos de avaliação e formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, além de outros aspectos relacionados ao currículo escolar. Esta discussão é fundamental para garantir a qualidade do processo educacional e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Já no segundo, reflete-se sobre a formação de professores, englobando a formação inicial e continuada de professores, programas de capacitação e valorização da carreira docente, entre outros aspectos ligados à qualificação dos profissionais da educação. Investir na formação dos educadores é essencial para garantir uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

No terceiro, aborda-se a temática da Inclusão e Diversidade na educação. Isso envolve o debate sobre políticas de inclusão educacional, acesso de grupos minoritários à educação, educação especial, educação indígena, educação quilombola, entre outras formas de garantir a diversidade e a equidade no sistema educacional. A promoção da inclusão e valorização da diversidade são princípios fundamentais para uma educação mais justa e igualitária.

No quarto, realiza-se uma análise sobre o financiamento da educação, examinando o financiamento público da educação, formas de distribuição de recursos e investimentos em infraestrutura escolar, entre outros aspectos relacionados à gestão financeira do sistema educacional. Garantir recursos adequados e uma distribuição justa dos mesmos é essencial para assegurar o funcionamento adequado das instituições de ensino e a oferta de uma educação de qualidade para todos.

Por fim, no quinto, são discutidos temas relacionados à Gestão Escolar e Democracia. Isso inclui modelos de gestão escolar, participação da comunidade escolar na gestão das instituições de ensino, autonomia das escolas, entre outros aspectos relacionados à gestão democrática da educação. Promover uma gestão escolar participativa e democrática é essencial para garantir a efetiva participação de todos os envolvidos no processo educativo e para o fortalecimento da democracia na sociedade.

A gestão democrática não é só um princípio pedagógico. É também um preceito constitucional. O parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988 estabelece como cláusula pétrea que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”, consagrando uma nova ordem jurídica e política no país com base em dois pilares: a democracia representativa (indireta) e a democracia participativa (direta), entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia, assim como afirma Gadotti (2014). Trazendo o citado autor ao texto, o mesmo faz a afirmação que:

Em seu artigo 206, quando a Constituição Federal estabelece os “princípios do ensino”, inclui, entre eles, no Inciso VI, a “gestão democrática do ensino público”, princípio este retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O Artigo 205 da Constituição de 1988 determina 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”. Infelizmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) não respeitou esse princípio de que a educação deveria ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”: “a gestão democrática – princípio caro aos educadores e que foi base-mestra do primeiro projeto de regulamentação do Sistema Nacional de Educação – ficou reduzida, na Lei no. 9.394 de 1996, aos preceitos dos artigos 145 e 15, que preveem, somente, a participação dos profissionais no projeto pedagógico, e da comunidade, nos conselhos escolares, além de uma 'progressiva' autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às escolas” (CNTE, 2009. p.289). A participação popular e a gestão democrática fazem parte da tradição das chamadas “pedagogias participativas”. Elas incidem positivamente na aprendizagem. Pode-se dizer que a participação e a autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico. A participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas, formar para a participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país. O Documento-Referência da primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE) refere-se à qualidade da educação, associando este tema ao da gestão democrática. Não se consegue melhorar a qualidade da educação sem a participação da sociedade na escola. A melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais está intrinsecamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva: “a gestão democrática dos sistemas de ensino e das instituições educativas constitui uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da educação nacional sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação” (CONAE 2011. Documento Final, página 59).

Como estratégias que podem ser utilizadas para ultrapassar a dificuldade de implementação de uma base nacional comum ainda bastante desigual em nosso território, embasamos a pesquisa na preposição 2 discutida na CONAE (2024): Instituir e materializar, progressivamente, políticas estaduais, distrital e municipais, visando à garantia do direito à educação, com promoção de políticas de equidade guiada pelos princípios de respeito aos direitos humanos e à diversidade com vistas à garantia do direito à educação de todas as pessoas.

Com o objetivo de definir algumas estratégias, visando uma maior autonomia docente, assim como a flexibilidade curricular, de acordo com as especificidades de cada município, embasamos algumas estratégias adotadas no documento CONAE (2024), como promover e garantir a superação das desigualdades sociais, linguísticas, étnicas, raciais e oriundas dos preconceitos é uma missão vital para os estudantes da educação bilíngue de surdos e da educação especial, assim como para aqueles que participam da EJA na educação superior. Isso pode ser alcançado mediante o acesso e permanência dos estudantes, garantindo-lhes bolsa-permanência, bolsa de iniciação científica, plano de assistência estudantil para estudantes de baixa renda, apoio a transporte, compra de livros, adaptação de material, assistência à saúde e moradia estudantil. Além disso, é fundamental garantir que os espaços educativos sejam verdadeiros territórios de direitos humanos e políticas intersetoriais de proteção. Isso inclui medidas de proteção à infância, adolescência, juventude, idosos, mulheres, saúde, diversidade,

trabalho e minorias, assegurando um ambiente seguro e inclusivo para todos os envolvidos. Nesse sentido, é crucial garantir políticas e recursos públicos para cumprir os dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como atender adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade ou risco, garantindo sua inclusão no processo educativo. Isso pode ser realizado por meio de medidas educacionais, intersetoriais, de saúde, assistência social e judiciais, estendendo-se também às famílias.

Adicionalmente, é importante que a escola desempenhe seu papel institucional e social na promoção dos direitos humanos, contribuindo para o respeito e valorização das diferenças. Isso implica em criar um ambiente livre de preconceitos e discriminação, que promova o desenvolvimento de sujeitos autônomos, participativos, cooperativos e solidários, garantindo suas oportunidades de continuar os estudos. Além disso, é essencial garantir recursos e serviços para a promoção da acessibilidade na educação básica e superior, assegurando que todos os estudantes tenham acesso equitativo às oportunidades educacionais, independentemente de suas necessidades específicas.

Deve-se ainda propor e construir políticas que facilitem o acesso da população migrante à educação básica e superior, garantindo políticas que promovam sua permanência e conclusão, além de formação de professores para apoiar esse processo de inclusão. É importante promover políticas de pesquisa voltadas para diversas temáticas educacionais, assegurando o apoio de instituições como CAPES, CNPQ e fundações estaduais de amparo à pesquisa. Paralelamente, deve-se construir uma política de material didático e paradidático que reflita a diversidade, avaliando a qualidade das obras e alinhando-as com os princípios do PNLD, assim como, fortalecer e incentivar a criação e estruturação de grêmios estudantis e outras entidades de organização dos estudantes é fundamental para promover um ambiente educacional participativo e democrático.

Por fim, a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, adaptados às necessidades específicas da educação escolar indígena, é essencial para garantir uma educação de qualidade e respeito à diversidade cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Considerando a análise crítica documental realizada sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos ensinos fundamental e médio, bem como a relevância dos temas discutidos na CONAE 2024, como uma das possibilidades de mudanças, em uma suposta flexibilização legal do documento que rege a educação básica brasileira, torna-se evidente a necessidade de uma intervenção significativa no cenário educacional.

A BNCC, embora tente representar um avanço na padronização dos currículos escolares, muitas vezes negligencia as particularidades regionais e as necessidades específicas dos estudantes. Nesse sentido, as discussões da CONAE (2024), como citadas no último capítulo, oferecem uma oportunidade crucial para repensar e reformular o currículo, visando uma abordagem mais flexível e adequada às realidades locais, trazendo o local sob o global.

Propõe-se, assim, a criação de políticas educacionais que valorizem a diversidade cultural, social e econômica de cada município, permitindo a adaptação dos conteúdos curriculares de acordo com as demandas e potencialidades dos estudantes. Além disso, é fundamental promover uma maior participação da comunidade escolar, incluindo pais, alunos, coordenadores, diretores e professores, no processo de elaboração e implementação do currículo.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo efetivado, no campo da práxis, por meio dessas políticas públicas que viabilizam essas mudanças, seria uma grande oportunidade para mudança do atual cenário que vivemos, no campo da política educacional brasileira. Dessa forma, será possível construir uma educação mais inclusiva, democrática e eficaz, capaz de preparar os jovens para os desafios do século XXI.

A colaboração, também, entre universidades e escolas, como demonstrado no início do texto – Pela prática de Estágio Supervisionado que me levou até essa pesquisa – é de suma importância para o desenvolvimento de pesquisas que auxiliem nesse processo de melhoria na educação básica e na criação/flexibilização de currículos locais, como proposto anteriormente. É fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento da educação básica este ensaio, discutindo, refletindo e gerando possibilidades para uma melhoria na qualidade educacional.

Essa construção de uma ponte sólida entre universidades e escolas não se limita apenas à transferência de conhecimentos teóricos, mas também envolve a troca de experiências práticas e a cocriação de soluções educacionais adaptadas às necessidades locais. Segundo Lück (2015), essa interação possibilita uma formação mais integrada entre teoria e prática, preparando melhor os futuros professores para os desafios da sala de aula. Tal atividade, dentro do campo

prático, já ocorre, especificamente, com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / Instituto Multidisciplinar com o Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão e foi um dos motivadores para a elaboração dessa dissertação. Ainda assim, conforme destacado anteriormente por Freire (1996), essa abordagem entre esses dois vetores da educação, em viés que não seja reducionista, mas, cooperativista, não só promove a reflexão crítica sobre as práticas educacionais vigentes, mas também estimula a inovação e a experimentação de novas metodologias pedagógicas.

Outro ponto relevante para a melhoria na qualidade da geografia praticada na educação básica, partindo do contexto local sob o global é a importância/valorização da formação continuada dos professores, como é enfatizado por Nóvoa (1995). Através dessa colaboração com universidades, como anteriormente destacado, as escolas podem oferecer programas de capacitação que atendam às demandas específicas de cada contexto educacional, promovendo assim a atualização constante dos profissionais da educação.

Para que essa parceria seja eficaz, é essencial que haja um alinhamento de objetivos e uma colaboração verdadeira entre todos os envolvidos. Conforme ressaltado por Gatti (2000), é preciso estabelecer canais de comunicação contínuos e promover espaços de reflexão conjunta, onde teoria e prática se complementem de maneira harmoniosa e produtiva.

Portanto, a construção da ponte universidade-escola não apenas fortalece os laços entre diferentes centros acadêmicos, mas também representa uma estratégia promissora para a melhoria da qualidade educacional da educação básica. Ao integrar teoria e prática, fomentar a pesquisa aplicada e investir na formação continuada dos professores, essa colaboração contribui para a construção de um sistema educacional mais inclusivo, reflexivo e adaptado às necessidades contemporâneas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AFONSO, Almerindo Janela. **Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e *accountability***. Revista Educação e Políticas em Debate, , v. 2, n. 2, p. 286-296, Uberlândia-MG, 2013.
- ALBUQUERQUE, Matheus Lima de. **O desafio do educador no século XXI: a busca por um ensino crítico-reflexivo em meio ao avanço da nova crise da geografia dos professores**. 2019. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Departamento de Geografia, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2019.
- ANDRADE, R. C. **A formação-atuação docente em tempos de ofensiva neoliberal: alguns apontamentos**. <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/1736>> . Acessado em 15 de Junho de 2022.
- APENAS 58% DAS ESCOLAS NO BRASIL TEM COMPUTADOR E INTERNET PARA ALUNOS**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/09/apenas-58-das-escolas-no-brasil-tem-computador-e-internet-para-alunos.shtml>> Acessado em 14 de Abril de 2024.
- APPLE, M. W. (2006). **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Vozes. Petrópolis-RJ, 2013.
- BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe**. Washington: Banco Mundial, 2014.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil**. Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. 2. ed. Autores Associados, Campinas – SP, 2000. p. 5-42.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>Acessado em 12 de Julho de 2023.
- BRASIL. **Ministério da Educação. BNC-Professor**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- BRASIL TEM 2,5 MILHÕES DE PROFESSORES, A MAIORIA ESTÁ NO ENSINO BÁSICO**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-10/brasil-tem-25-milhoes-de-professores-maioria-esta-no-ensino->>> Acessado em 21 de Abril de 2023.
- BRESSER PEREIRA, L. C. **Da administração pública burocrática à gerencial**. Revista do Serviço Público, v. 47, n. 1, p. 1-28, jan./abr. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995**. Revista do Serviço Público, v. 50, n. 4, p. 5-29, out./dez. 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação, desigualdades e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2018.

**CENSO ESCOLAR**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar> - Acesso em 14 de julho de 2020.

**CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988)**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acessado em 23 março de 2024.

**CONSULTA PÚBLICA SOBRE BASE NACIONAL COMUM RECEBEU MAIS DE 12 MILHÕES DE CONTRIBUIÇÕES**. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>> Acessado em 16 de Março de 2024.

COUTO, M. A. **Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica**. Tamoios. Ano V. Nº 2. Niterói – RJ, 2009.

**Dados 2017. IBGE/ PNAD Contínua. TODOS PELA EDUCAÇÃO**. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnad-continua-o-que-o-ibge-revela-sobre-a-educacao-brasileira/>> Acessado em 22 de Abril de 2024.

**FALCONI**. Disponível em: <https://www.falconi.com/quem-somos/como-trabalhamos/>, acesso em 23/09/2023.

FORNARI, Marcia; DEITOS, Roberto Antônio. **O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no Governo Temer: Uma Análise das Orientações e do Financiamento Externo**. Revista Trabalho Necessário. Rio de Janeiro, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação em tempo integral**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2017-pdf/75729-educacao-em-tempo-integral/file>. Acesso em: 27 jun. 2024.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 73, Campinas-SP, 2000.

GIROTTI, Eduardo Donizetti. **Reconhecer os professores e seus saberes: ação política na formação docente em geografia**. Revista de Geografia. v. 34, No. 1. Recife-PE, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8 ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1989.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França, Papirus. Campinas – SP, 1988.

**LEI NO 9131/95.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm)>. Acessado em 14 de Fevereiro de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Editora Alternativa. Goiânia, 2012.

LOPES, A. C. **Teorias pós-críticas, política e currículo.** Educação, Sociedade & Culturas, n. 39. Portugal, 2013. p. 27-23.

LÜCK, H. **A construção da escola e do projeto político-pedagógico.** Petrópolis: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **A educação, o ensino de história e o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro: currículo escrito, em ação e formação de professores.** História & Ensino, v. 19, n. 2. Paraná, 2013. p. 87-114.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Dom Quixote. Rio Grande do Sul, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 de junho de 2024.

PEREIRA, Fábio de Barros; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Ponderações ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: uma contribuição ao debate em torno da Base Comum Nacional.** Revista e-Curriculum 12.3, São Paulo, 2014.

PERONI V. M; CAETANO, M. R. **O público e o privado na educação Projetos em disputa?** Revista Retratos da Escola, v. 9, n. 17, jul./ dez. Brasília, 2015. p. 337-352.

PERONI, V.M.; CAETANO, M.R.; LIMA,P. **Reformas educacionais de hoje.** Revista Retratos da Escola, As implicações para a democracia Revista Retratos da Escola, v. 11, n. 21, jul./dez., Brasília, 2017. p. 415-432.

**PISA 2018 Assessment and Analytical Framework.** Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework\\_b25efab8-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en) Acessado em 15 de Junho de 2023.

**QUEM SOMOS? MOVIMENTOS PELA BASE.** Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>> Acessado em 12 de Julho de 2023.

RODRIGUES, P; COSTA, H. **A produção de políticas de currículo para geografia no estado do Rio de Janeiro: sentidos docentes para além do mínimo.** v. 8, n. 2. Periferia. Rio de Janeiro, 2017. p. 108-126.

ROSA, Isaac Gabriel Gayer Fialho da. **Discutindo a introdução de novas tecnologias no espaço escolar: O caso do projeto "Escolas do amanhã" na rede municipal do Rio de Janeiro/RJ – Brasil.** Virtual Educa, Brasília, 2014.

SANTOS, B.S. **As tensões da modernidade.** Porto Alegre, 2002. Disponível em: . Acesso em: 2023.

SANTOS, Clézio dos. **As práticas docentes e o Currículo de Geografia no Estado do Rio de Janeiro**. Práxis Educativa, v. 12, n. 1, Paraná, 2017. p. 83-98.

SEEDUC. **Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<https://cedcrj.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/geografia.pdf>> . Acessado em 16 de junho de 2022.

SEPE. **Análise da aplicação dos recursos FUNDEB no Rio de Janeiro**. Publicação do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro Edição fechada em 25 de junho de 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Lamparina. Rio de Janeiro, 2000.

SOARES, Olavo Pereira. **Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado**. Antíteses, v. 5, n. 10, p. 613-634, Paraná, 2012.

SOUZA, José dos Santos. **O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador**. Praxis; Bauru: Canal 6. Londrina – PR, 2015.

SOUZA, Vantuil Pereira de. **Ensino de Geografia: desafios e perspectivas**. Contexto. São Paulo, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. Cortez. São Paulo, 2011.

TRICHES, Eliane Fatima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. **O PERCURSO DE FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**. ANAIS DO SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, [S. l.], v. 2, n. 2, Mato Grosso, 2018.

VESENTINI, José William. **O método e a práxis (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica)**. Terra Livre, n. 2, São Paulo, 1987.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. Editora do Autor. São Paulo, 2008.

VIOLIN, T. C. **A Sociedade civil e o Estado Ampliado, por Antonio Gramsci**. Revista Eletrônica do CEJUR, v. 1, n. 1, p. 3-14, Paraná, 2006.