

Ensino e Geografia

O ensino de geografia e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC): um estudo de caso na cidade de Marmeleiro/PR

Teaching geography and the Common National High School Curriculum Base (BNCC): a case study in the city of Marmeleiro/PR

Enseñanza de geografía y Base Curricular de la Escuela Secundaria Común Nacional (BNCC): un estudio de caso en la ciudad de Marmeleiro/PR

Andrieli Kauana da Rosa Zarpellon¹ , Fernando Frederico Bernardes¹ 

¹Universidade Estadual do Oeste do Paraná , Cascavel, PR, Brasil

RESUMO

O presente trabalho é um estudo de caso em dois colégios estaduais da cidade de Marmeleiro/PR: Colégio Estadual de Marmeleiro – EFM e o Colégio Estadual Telmo Octávio Müller – EFN. O artigo busca compreender como está ocorrendo a implementação do Novo Ensino Médio em conformidade ou não (sua implementação), com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – ênfase no Ensino de Geografia – relacionando, também, com os itinerários formativos e projetos de vida que a BNCC do Ensino Médio apresenta, desde 2019. A materialização deste trabalho aponta preocupações de como será o futuro da disciplina de Geografia e como o Ensino Médio está mudando o seu caráter, cada dia mais tecnicista. Pensando nisso buscou-se compreender o Ensino de Geografia no Ensino Médio, a partir da análise da BNCC do Ensino Médio e de outros documentos norteadores (DCE-PR/2008; LDB/1996), revisão dos teóricos da Educação e do Ensino de Geografia (Arroyo, 2013; Cavalcanti, 2012; Bernardes E Francischett, 2021; Callai, 2001; Japiassu, 1995; Moura E Oliveira, 2020; Saviani, 2008; Straforini, 2004; Tébar, 2011). E, por último, a exploração ou diagnóstico das entrevistas com professores de Geografia que trabalham com os anos finais da Educação Básica, nas únicas duas escolas que ofertam este nível de ensino na cidade, indicando sérios problemas na execução ou implementação do Novo Ensino Médio.

Palavras-chave: BNCC; Ensino de Geografia; Ensino Médio; Ensino Tecnicista

ABSTRACT

The present work is a case study in two state schools in the city of Marmeleiro/PR: Colégio Estadual de Marmeleiro – EFM and Colégio Estadual Telmo Octávio Müller – EFN. The article seeks to understand how

the implementation of the New High School is taking place, in compliance or not (its implementation), with the National Common Curricular Base (BNCC) - emphasis on the Teaching of Geography - also relating to the formative itineraries and life projects that the BNCC do Ensino Médio has presented since 2019. The materialization of this work points to concerns about what the future of the discipline of Geography will be like and how high school is changing its character, each day more technicist. With this in mind, we sought to understand the Teaching of Geography in High School, from the analysis of the BNCC of High School and other guiding documents (DCE-PR/2008; LDB/1996), a review of the theorists of Education and Teaching of Geography (Arroyo, 2013; Cavalcanti, 2012; Bernardes And Francischett, 2021; Callai, 2001; Japiassu, 1995; Moura And Oliveira, 2020; Saviani, 2008; Straforini, 2004; Tébar, 2011). And, finally, the exploration or diagnosis of interviews with Geography teachers who work with the final years of Basic Education, in the only two schools that offer this level of education in the city, indicating serious problems in the execution or implementation of the New High School.

Keywords: BNCC; Teaching Geography; High School; Technicist Teaching

RESUMEN

El presente trabajo es un estudio de caso en dos escuelas públicas de la ciudad de Marmeleiro/PR: Colégio Estadual de Marmeleiro – EFM y Colégio Estadual Telmo Octávio Müller – EFN. El artículo busca comprender cómo se está dando la implementación de la Nueva Escuela Secundaria, en conformidad o no (su implementación), con la Base Curricular Común Nacional (BNCC) - énfasis en la Enseñanza de la Geografía - también en relación con los itinerarios formativos y proyectos de vida que la BNCC do Ensino Médio presenta desde 2019. La materialización de este trabajo apunta a preocupaciones sobre cómo será el futuro de la ciencia geográfica y cómo la escuela secundaria está cambiando su carácter, cada día más tecnicista. Con eso en mente, buscamos comprender la Enseñanza de la Geografía en la Enseñanza Media, a partir del análisis de la BNCC de Enseñanza Media y otros documentos orientadores (DCE-PR/2008; LDB/1996), una revisión de los teóricos de la Educación y Enseñanza de la Geografía (Arroyo, 2013; Cavalcanti, 2012; Bernardes y Francischett, 2021; Callai, 2001; Japiassu, 1995; Moura y Oliveira, 2020; Saviani, 2008; Straforini, 2004; Tébar, 2011). Y, por último, la exploración o diagnóstico de entrevistas a docentes de Geografía que laboran con los últimos años de Educación Básica, en las dos únicas escuelas que ofrecen este nivel educativo en la ciudad, indicando serios problemas en la ejecución o implementación de la Nueva Escuela Secundaria.

Palabras-clave: BNCC; Enseñanza de la Geografía; Escuela Secundaria; Enseñanza Técnica

1 ANÁLISE DA BNCC E A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA: ALGUNS APONTAMENTOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que tem como intuito definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, para que os alunos desenvolvam ao longo das diferentes etapas da Educação Básica, com o intuito de assegurar os direitos de aprendizagens que eles têm (Brasil, 2019). Neste caso, como o artigo foca no Ensino Médio, a análise se deterá nesta etapa da Educação Básica.

Portanto, as escolas ficam responsáveis pela utilização deste documento, como parâmetro para nortear a construção dos currículos das redes escolares nacionais, ou seja, este documento é responsável, principalmente pela prescrição estrita ou fechada do currículo que compõe as escolas na contemporaneidade. “Um bom currículo combina também realidade e visão. Suas prescrições estritas precisam ser realistas” (Brasil, 2008).

A Diretriz Curricular Estadual do Estado do Paraná de Geografia¹ (2008), nessa perspectiva combinatória de realidade e visão, aponta:

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo (Paraná, 2008, p. 20).

A Base Nacional Comum Curricular é dividida em competências². E cada competência apresenta uma sequência de habilidades, afim de atingir um determinado domínio. Segundo a BNCC:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2019, p. 8).

As competências gerais da educação, segundo a BNCC (2019), são dez. Mas, cabe destacar as sete primeiras onde, ao nosso ver, a Geografia também pode estar presente, enfatizando, assim, a sua relevância dentre as competências gerais da educação:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

¹O documento que compõem as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná/DCE-PR (até a conclusão deste artigo), não foi atualizado. Encontra-se em fase de construção.

²[...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2008, p. 437).

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2019, p. 9 e 10).

Na primeira competência, apesar de não estar explícita a palavra Geografia, é notável a sua existência, mesmo que implicitamente. Pois, esta é uma das únicas disciplinas na escola que faz a interface entre o mundo físico, social, cultural e digital, objetivando a compreensão da realidade. Como, por exemplo, encontramos em Morgan (2012): é nesse sentido, que devemos continuar a ideia de que a Geografia é um assunto prático preocupado com a dinamicidade e a materialidade do mundo.

Já, na próxima competência, percebemos também a presença da Geografia, pois é com ela que se consegue analisar o mundo com um olhar crítico. O reflexo

que a Geografia traz é exatamente esse: que o aluno consiga ter um discernimento de como a sociedade e o mundo como totalidade se constituem, com o objetivo de enfrentar e transformar, principalmente, a realidade socioeconômica. Inclusive, este é um dos objetivos que a Diretriz Estadual do Estado do Paraná (2008) expressa, na disciplina de Geografia.

Nesse sentido, para atingir tal objetivo, o docente de Geografia deve trazer a realidade para o aluno de forma que outras disciplinas, muitas vezes, não conseguem: tanto de ordem humana quanto física, bem como as suas relações (essência geográfica), em diferentes escalas: local, regional, nacional e global. A Geografia está em todo lugar, em todo o tempo e, ao analisar esta, de maneira crítica, contribui muito para a formação do jovem, de forma integral (totalizante), incluso as questões de cidadania, principalmente, através da mediação³.

A terceira e quarta competência falam sobre valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais. A Geografia consegue manifestar tais competências através da paisagem, por exemplo. O aluno facilmente pode observar uma paisagem e, assim, operacionalizar o raciocínio geográfico, com o auxílio dos conceitos balizadores da Geografia, como é o caso da Paisagem, materializando através de uma composição artística ou cultural.

Nas três últimas competências (competência 5, 6 e 7), podemos interligar a Geografia na busca por conhecimentos que permeiam as tecnologias, vivências culturais, cidadania, direitos humanos e consciência socioambiental. Ela faz com que pensemos a nossa sociedade como um todo, de uma maneira crítica, questionando os avanços ou a decadência da globalização e, por consequência, as diferentes formas, funções, estruturas e processos⁴ que reverberam na construção do espaço geográfico, em diferentes escalas.

É fato de que a tecnologia está cada dia mais presente nos dias de hoje e pode ser algo que o professor pode abordar em suas aulas, utilizando-a como apoio pedagógico, por exemplo. Entretanto, não concordamos com a “criação de

³“[...] a mediação é uma forma de interação que engloba todos os âmbitos da vida dos educandos” (Tébar, 2011, p. 114).

⁴(Santos, 2014).

tecnologias” como é citado na competência 5. Não há concordância, em razão de que esta peculiaridade não está presente na formação geral de professores e, também, as escolas não contemplam subsídios para tal (principalmente as escolas públicas). Mas, sim, é possível, de maneira crítica: “compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas” (Brasil, 2019, p. 466).

O Ensino Médio é uma parte fundamental na vida de todo jovem, pois é a partir desta etapa final da Educação Básica, que o estudante é apresentado e projetado para um futuro próximo, onde terá que se preparar para avançar na progressão do trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996). No entanto, a educação no Brasil tem mostrado extrema dificuldade para garantir o direito de um ensino de qualidade, o que acaba prejudicando um futuro promissor aos discentes.

Sabemos que o Brasil é um país que sofre grandes desigualdades socioeconômicas. Desde cedo as pessoas precisam ingressar no mercado de trabalho para garantir o seu sustento e uma qualidade de vida melhor, para si e sua família. O jovem que está no Ensino Médio é um exemplo disso, pois muitas famílias não têm condições financeiras suficientes para manter seus filhos apenas na escola, assim, prejudicando o seu desempenho escolar e, até mesmo, a sua permanência.

O documento BNCC (2019) também admite que há muita desigualdade no país, fazendo com que os jovens desistam de estudar, para que consigam trabalhar e ter um nível de vida (econômico) melhor. E afirma que é necessário rever esses fatos para que os estudantes consigam ter acesso ao ensino e ao mesmo tempo tenham capacidade de garantir o seu futuro. Ou seja, o problema não é só pedagógico, mas social. E, ao nosso ver, enquanto a raiz deste problema não for solucionado, não haverá diretriz que conseguirá camuflar ou até mesmo substituir tal lacuna.

A ideia ou um dos objetivos deste Novo Ensino Médio é que os discentes tenham um ensino num viés mais tecnicista (através de projetos de vida e itinerários formativos), sem deixar de lado a ciência (esta última peculiaridade será questionada ao longo do artigo), pois a formação geral científica básica e comum do Ensino Médio

“cai por terra”, reduzindo ou excluindo muitas disciplinas, dependendo do itinerário formativo eleito. A novidade é que as disciplinas terão que se interligar entre si (com competências e habilidades comuns em cada área do conhecimento), trazendo uma rotina mais dinâmica para as salas de aula⁵.

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2019, p. 16).

Compreendemos a interdisciplinaridade com algo positivo. Mas, para tal movimento acontecer, são necessárias várias mudanças. Uma delas – e talvez a principal – como Japiassu (1995) já apontou, é o perfil ou a formação dos professores que as universidades formam ou oferecem. Ou seja, cobra-se dos docentes um movimento pedagógico interdisciplinar, mas as universidades, de um modo geral, insistem no conservadorismo universitário, em disciplinas fragmentadas, havendo, muitas vezes no máximo, uma prática pluridisciplinar.

A partir dessa forma interdisciplinar, a BNCC projeta o ensino integral para as redes escolares em âmbito nacional, onde a jornada das aulas é maior do que era praticada nos anos anteriores. E o que cabe ressaltar, neste momento, é a diferença de ensino integral e ensino em tempo integral. Ou seja, a primeira está mais preocupada com uma formação total, global e, inclusive, com foco na interdisciplinaridade. A segunda está mais focada no número de horas que o estudante permanecerá na escola. E como tal perspectiva se desdobrará na realidade? A existência real socioeconômica do Brasil está preparada para a obrigatoriedade da ampliação da jornada escolar? A BNCC alcançará o patamar de uma educação globalizante/integral e ao mesmo tempo interdisciplinar? Ou simplesmente ficará restrita ao quantitativo de horas?

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2019, p. 15).

⁵Algumas possibilidades de dinamismo ou articulação: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleo de estudos e núcleos de criação artística (Brasil, 2019).

Com todas essas peculiaridades do novo Ensino Médio, será que o professor vai conseguir e, também, estará preparado para transformar a educação em algo melhor, com mais significado, através do projeto de vida (protagonismo) eleito pelo discente? Ou vai continuar sendo um ensino apenas para “preencher” o currículo e preparar os jovens para o mercado de trabalho, ao em vez de transformá-los em sujeitos críticos que compreendam a realidade e que consigam interagir ou transformar a mesma, ou seja, na perspectiva de uma formação cidadã?

Para atingir tal finalidade, a BNCC (2019), prevê uma escola justa, democrática e inclusiva, que dê condições para a cidadania e para o aprimoramento do discente como pessoa humana.

Porém, em contra partida, o documento é contraditório, pois sabemos que o Novo Ensino Médio diminui ou retira a carga horária de disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (dependendo protagonismo ou do itinerário formativo eleito), reverberando diretamente na Geografia. Assim, negligencia uma disciplina importantíssima que contribui, principalmente, com a formação cidadã e no aprimoramento do educando como pessoa humana, num contexto espacial, ou seja, numa conjuntura articuladora e dialética, mas sobretudo totalizante.

Ainda, o documento enfatiza que na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a utilização de categorias é muito importante, como por exemplo: Cultura, Espaço, Ética, Indivíduo, Natureza, Política, Sociedade, Tempo, Território e Trabalho (Brasil, 2019). Julgamos que tais categorias são indispensáveis para o processo formativo tanto no viés cidadão quanto humano, o que acaba por demonstrar a importância dessa área (e sobretudo da disciplina de Geografia). Portanto, independentemente, do processo formativo ou do projeto de vida eleito pelo discente, trata-se de uma área fundamental, inclusive e vigorosamente, para a formação integral de todos os indivíduos.

Há anos o professor de Geografia enfrenta diversos problemas ou desafios para que o aluno compreenda a dimensão do pensamento geográfico, seus conceitos balizadores, suas categorias de análises e a sua complexidade. Com o currículo sendo

diluído e com competências e habilidades comuns a várias disciplinas, o ensino de Geografia se tornará cada vez mais raso, fazendo com que o aluno não tenha a plena interpretação da disciplina e, por consequência, do próprio espaço geográfico, que ele próprio está inserido. Como o professor conseguirá realizar o ensino e aprendizagem de um modo eficaz se o próprio currículo ou a prescrição estrita não garante a realização do mesmo? E, ainda, como se trabalha com as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, com as mesmas competências e habilidades, não respeitando o caráter epistemológico de cada ciência? Esta seria a forma de “obrigar” os docentes a fazer interdisciplinaridade?

Ademais, outras observações e indagações se fazem necessárias: anterior a este Novo Ensino Médio, a Geografia e outras disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas (como Filosofia, História e Sociologia), já possuíam uma carga horária pequena em relação a outros componentes curriculares. E, agora, com este novo formato, com a exclusão ou redução das mesmas, conseguirão se comprometer com a formação integral no que compete a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas?

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (Brasil, 2019, p. 547).

Tal educação ética, que envolve a conduta humana, o convívio em sociedade, ideais de justiça, solidariedade, livre-arbítrio, diferenças humanas e sociais, direitos humanos e multiculturalidade são ou não indispensáveis para qualquer processo formativo, que se julga como formador de uma educação integral? Não deveria estar presente (e fortemente) em todos os itinerários formativos? Os sujeitos necessitam ou não dessa base sólida para exercer o seu livre-arbítrio de forma coerente e eficaz?

Nesse sentido, cabe aqui concluir com indagações e pensamentos do professor Miguel Arroyo:

Só resta controlar a criatividade docente e se submeter ao ritualizado? Ou cabem ainda disputas no território do conhecimento, dos currículos e na profissão docente? Esses profissionais se conformarão em serem meros executores dos rituais previstos, das competências legitimadas, das avaliações impostas? Renunciarão o seu direito a avaliar-se e avaliar os processos de ensino-aprendizagem? Deixarão o trabalho de sua autoria por conta de agências e “especialistas” em avaliação, sentençação? Seguirão fiéis às apostilas que a indústria do ensino vende e que gestores públicos compram e impõem para elevar a média do IDEB? (...) Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas. Aprender a dizer não também exige seriedade e profissionalismo, tanto mais do que para dizer um sim incondicionado. Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado. Um direito que foi cultivado com seriedade profissional por muitos coletivos e muitas escolas e redes. Direito perseguido pelo movimento docente nas últimas décadas (Arroyo, 2013, p. 51-52).

2 O ENSINO DE GEOGRAFIA E A SUA RELAÇÃO (OU NÃO) COM A BNCC DO ENSINO MÉDIO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Alguns autores da área do Ensino de Geografia falam sobre como ainda o ensino clássico ou tradicional está presente na realidade de muitas escolas, onde os alunos estão expostos ao ensino passivo (receptores). E, desse modo, o professor, acaba muitas vezes, sendo o único ser pensante, apenas transmitindo o conteúdo. Ou seja, ainda, em muitos casos, persiste a metodologia de ensino na concepção tradicional de educação.

Esse velho sistema escolar em que “o professor ensina” e “o aluno aprende”, geralmente acompanhado pela memorização, pela repetição e pelo treinamento acrítico e/ou meramente reprodutivo, por mais que não se queira, está muito presente (Bernardes e Francischetti, 2021, p. 171).

De acordo com a estrutura da escola e com o modelo de ensino cada vez mais modificado, o professor precisa ressignificar a educação que está construindo junto dos seus alunos e abandonar velhos hábitos. Mas, também, precisamos estar cientes

que cada vez mais a educação recebe transformações políticas (muitas vezes de caráter meramente partidário), fazendo com que o professor conviva com a dúvida, se realmente, está exercendo um bom trabalho, enquanto educador.

O ensino de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político social e econômico do mundo e em especial do Brasil (Callai, 2001, p. 134).

É fato que depois da construção e implementação da BNCC do Ensino Médio, a escola se encaixou na concepção tecnicista de educação, preocupado com a formação mão de obra (mercado de trabalho) e cada vez menos apreensivo com o ensino crítico-reflexivo, perdendo o caráter da formação integral que, inclusive, deixa de lado ou até mesmo anula, importantes questões científicas⁶, dependendo do itinerário formativo eleito pelo aluno. Não é à toa que a reforma estabelecida para o Ensino Médio, diminuiu as disciplinas específicas de 2.400 horas para 1.800 horas. O currículo claramente busca que os jovens projetem uma formação profissional através dos seus projetos de vida e itinerários (como é o caso da formação técnica), com uma carga horária de 1.200 horas (totalizando 3.000 horas), somadas as 1.800 horas, no caso aprendizagens obrigatórias ou essenciais. Desse modo, o documento não busca uma formação qualificada, plena e científica para que o discente futuramente, por exemplo, possa ingressar em uma universidade, ou seja, não assegurando assim, que o aluno esteja preparado para uma formação sequencial, em nível mais elevado.

A tendência pedagógica tecnicista começou a ganhar força a partir da necessidade de mão de obra qualificada impulsionada pelo desenvolvimento industrial, que obrigou os sistemas educacionais adequarem-se ao novo modelo de ensino, o qual priorizava a técnica e deixava em segundo ou mais planos a formação social e cidadã do indivíduo, que por sua vez acabara tornando-se um ser reproduzido intencionalmente a fim de suprir a demanda de uma economia capitalista (Moura; Oliveira, 2020, p. 1).

⁶ É sabido que no artigo 9 da LDB (1996) já mencionava ou previa uma formação básica comum para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, em nível nacional. O que se questiona é a forma como foi concebida e como está sendo aplicada/articulada, descolada, muitas vezes, da realidade e com objetivos tendenciosos que atuam diretamente no desmonte de disciplinas básicas ou essenciais. Prejudicando, assim, a formação complexa e integral que o discente necessita para os desafios da contemporaneidade, inclusive para o prosseguimento sequencial dos seus estudos, como é o caso do acesso à universidade, principalmente nos cursos mais concorridos.

O ensino crítico-social e científico em geral fica cada vez mais escasso. E, à vista disso, há uma redução de alunos dispostos e/ou preparados para seguir num curso universitário, já que os exames para o acesso ao ensino superior, não sinalizam mudanças e, por consequência, não acompanham as alterações - ou a escassez - que o Novo Ensino Médio proporciona. Dessa forma, afeta ou prejudica, principalmente, os alunos das escolas públicas, por não terem condições de frequentar um curso preparatório para o vestibular, por exemplo. Assim, a grande maioria dos estudantes da rede pública se contenta em concluir o Novo Ensino Médio para ingressar no mercado de trabalho, pois é isso que a sociedade cobra e o que a escola oferece. Inclusive, em muitos casos, o governo ou a falta de políticas públicas nesse âmbito, desestimula o ingresso ao ensino superior, restando somente o trabalho aos menos afortunados, excluindo da sua vida, uma formação plena e acadêmica.

Na contramão desse pensamento libertador encontra-se o risco de gerar um certo conformismo no alunado, que impeça ou crie desinteresse na intenção de prosseguimento de estudos em níveis mais elevados favorecendo a manutenção social e as relações de classes evidenciadas nas pedagogias liberais como a tecnicista (Moura; Oliveira, 2020, p. 2).

O novo modelo de ensino que a BNCC traz é que os estudantes aprendam na escola esses processos de mercado, que se familiarizem com esse novo mundo (tecnológico, mercantil, ágil, etc), para que quando saírem da escola estejam habilitados simplesmente para o mercado de trabalho. Mas, este modelo do Novo Ensino Médio não condiz com a complexidade do espaço. Trata-se da simplificação do mesmo. Induzindo, simplesmente, ao capital e deixando de lado a formação global/integral dos sujeitos, que ao nosso ver, este último, também deve ou deveria fazer parte do processo formativo como requisito fundamental para o enfrentamento do fenômeno decadente da globalização, pois: “a complexidade do espaço da chamada globalização do mundo atual, se torna cada vez mais visível e mais presente no cotidiano das pessoas” (Cavalcanti, 2012, p. 89).

Não é de hoje que a sociedade precisa de mão de obra para o mercado de trabalho. Isso vem de muito tempo, ainda quando as indústrias começaram a ganhar formas

no mundo. A industrialização surge com um propósito claro: induzir o trabalhador a uma extensa carga laboral para operar máquinas, por exemplo. Como o mesmo não tem uma formação integral (uma leitura de mundo profunda e complexa que comporta vários âmbitos, inclusive socioemocionais), não consegue criticar tal forma de trabalho ou buscar outra alternativa. Esta é a lógica do ensino tecnicista que acaba ficando em desalinho com a complexidade global e espacial, não correspondendo aos desafios contemporâneos.

Em 2008⁷ com a implementação da Lei 11.741 (...) a pedagogia tecnicista parece ter recebido uma dose de adrenalina que a fez sair de um coma induzido, e agora se faz cada vez mais presente no cenário educacional brasileiro, se mostrando como uma tendência pretenciosa capaz de influenciar o atual currículo do ensino médio regular através da Lei 13.415/17, que prevê a formação técnica e profissional como uma nova área do saber, ainda que em passos lentos de implementação, sobretudo com a criação das escolas de tempo integral (Moura e Oliveira, 2020, p. 5).

Por este e outros fatos, que a Geografia não pode deixar de exercer seu papel na escola, sendo nós contrários à redução ou extinção da carga horária desta disciplina (independentemente do itinerário formativo), da exclusão de competências e habilidades específicas da ciência geográfica - unindo em um único grupo ou grande área, que neste caso específico, se refere as Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas - ou seja, tanto a Geografia quanto as demais ciências: História, Filosofia e Sociologia possuem os mesmos objetivos (competências e habilidades), não havendo respeito as suas particularidades científicas e epistemológicas. Tudo isso é, no mínimo, algo a se temer!

Como cita Straforini (2004, p. 56):

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e

⁷Entretanto, anterior a esta data, a LDB/1996 passa a tratar especificamente da educação profissional e do Ensino Médio. Contudo, apesar das suas ideias progressistas, tal viés tecnicista ainda era presente no antigo segundo grau (curso técnico acoplado ou integrado a este nível de ensino). Para quem optava por tal modalidade de ensino havia, também, prejuízos de base científica e crítico-reflexiva, devido à redução de disciplinas básicas, substituídas por disciplinas técnicas. Assim, em 2008, com a lei 11.741, modifica a educação profissional sendo articulada ao Ensino Médio (no contraturno, concomitantemente, na mesma ou não instituição, com matrículas distintas). Ou, ainda, podendo ser subsequente (para aqueles que já possuíam o Ensino Médio). Assim, não gerava mais dispêndio na formação básica cultural e geral científica.

esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana.

Desse modo, a preocupação central é de que os futuros estudantes do Ensino Médio não terão preparo suficiente para intervir no espectro científico, crítico-social e ambiental do espaço (de cunho ou especialização geográfica), a partir do raciocínio espacial. Para assim, compreender a sua própria condição espacial, da sua existência e realidade humana, excluindo, da sua formação básica, uma preparação fundamental, abrangente e eficaz para os desafios complexos que a contemporaneidade exige.

3 SEÇÃO EMPÍRICA: COMO ESTÁ SENDO A IMPLANTAÇÃO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE MARMELEIRO/PR?

A amostra do presente trabalho se refere à cidade de Marmeleiro, localizada na região sudoeste do Paraná. O município consta com 13.900 mil habitantes⁸. Trata-se de um município pequeno e essencialmente agrário.

A amostragem da cidade de Marmeleiro/PR e dos dois Colégios Estaduais que a cidade suporta, se deu, pelo interesse dos autores, em entender como estava sendo o processo de implementação da BNCC, na cidade que os mesmos residem, evidenciando assim, uma das principais problemáticas da pesquisa. À vista disso, a amostra tem dois colégios que apresentam o Ensino Médio. São eles: o Colégio Estadual de Marmeleiro – EFM e o Colégio Estadual Telmo Octávio Müller – EFN. Como a porção investigativa se restringe a cidade e não ao município, se focou apenas a estes dois colégios. Há outra instituição de ensino na zona rural, localizada na linha Bom Jesus, que apresenta apenas 3 turmas do Ensino Médio, contando apenas com 35 alunos⁹.

O Colégio Estadual de Marmeleiro está localizado no centro da cidade. Pertence ao Núcleo Regional de Francisco Beltrão. O colégio é considerado o maior do município e atende muitos alunos da zona rural da cidade. Ele é composto por 36 turmas e

⁸ Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/marmeleiro/panorama>> Acesso em: 12 jun. 2022.

⁹ Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=82b&codigoEstab=856&codigoMunicipio=1550>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

atende 825 alunos. No caso do Ensino Médio comporta 11 turmas e 363 matrículas¹⁰.

Já, o Colégio Estadual Telmo Octávio Müller também está localizado no centro da cidade. O colégio, além do ensino regular, conta com o curso de Formação de Docentes no Ensino Médio. E, igualmente, pertence ao Núcleo Regional de Francisco Beltrão. Ele é um colégio urbano (assim como o Colégio Estadual de Marmeleiro) e atende, majoritariamente, a comunidade que reside próxima ao colégio. Conta, atualmente, com 34 turmas e 712 alunos matriculados. Respectivamente, destas são 5 turmas e 126 alunos do Ensino Médio¹¹.

Esta seção do artigo está embasada na metodologia Estudo de Caso, que segundo Yin (2001, p. 32), concebe como: "...uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos". Esta metodologia de pesquisa é utilizada neste trabalho, com o intuito de legitimar as entrevistas com professores de Geografia do Ensino Médio, afim de questioná-los sobre como está sendo implementado o Novo Ensino Médio nas escolas eleitas, bem como as suas impressões e desdobramentos. Como cita (Yin, 2001, p. 19): "o estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais".

A investigação em questão, que se busca nesta seção, é a averiguação através da entrevista estruturada com os(as) professores(as) de Geografia, buscando compreender se essa nova reforma do Ensino Médio está contribuindo ou não, principalmente, para a formação integral. E, também, de como a disciplina de Geografia se enquadra (ou não) neste novo modo de pensar o Ensino Médio.

A pesquisa tem como objetivo primordial chegar à veracidade dos fatos, a partir de questionamentos com os envolvidos, ou seja, no contexto da vida real ou no "chão" da escola. Posto isto, a aplicação da entrevista estruturada é de extrema importância.

Estes métodos esclarecem acerca dos procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade. São, pois, métodos desenvolvidos a partir

¹⁰Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=fbf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

¹¹Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=fbf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

de (elevado grau de abstração), que possibilitam ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações (Gil, 1999, p. 9).

É necessário ter em mente que a pesquisa quando envolve pessoas precisa ter uma certa objetividade, sempre buscando questionar a veracidade dos fatos destacados, analisando com o que diz a teoria e como está o andamento da prática.

Estes métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais. Mais especificamente, visam fornecer a orientação necessária à realização da pesquisa social, sobretudo no referente à obtenção, processamento e validação dos dados pertinentes à problemática que está sendo investigada (Gil, 1999, p. 15).

Foram elaborados oito itens para a entrevista, com o intuito de almejar o diagnóstico do desenvolvido o Novo Ensino Médio no Colégio Estadual de Marmeleiro – EFM e no Colégio Telmo Octávio Müller – EFN. A idealização inicial era entrevistar três docentes do Ensino Médio da cidade de Marmeleiro, pois é o total de professores que estão trabalhando atualmente neste nível de ensino. São eles: dois professores(as) do Colégio Estadual de Marmeleiro – EFM e um(a) professor(a) do Colégio Telmo Octávio Müller – EFN. Porém, no decorrer das abordagens com os professores para a aplicação da entrevista estruturada, um(a) professor(a) do Colégio Estadual de Marmeleiro se recusou a ajudar na investigação do presente artigo, sobrando assim, apenas um(a) docente do presente colégio como amostra¹².

A entrevista começa com o(a) professor(a) de Geografia do Colégio Telmo Octávio Müller, que será retratado como o sujeito “A”. O participante da pesquisa ou o sujeito A atua no magistério há 28 anos e possui mestrado em Geografia. Já o(a) professor(a) do Colégio Estadual de Marmeleiro, será retratada como sujeito “B”. Este(a) atua no magistério há 15 anos e também possui mestrado em Geografia. As respostas dos sujeitos “A” e “B” foram transcritas de maneira indireta.

Inicia-se com a seguinte pergunta: qual o seu posicionamento sobre a BNCC no Ensino Médio? Você enquanto professor(a) se sente preparado(a) para aplicar este

¹²A amostra, devido ao número reduzido, é classificada meramente como uma amostragem ilustrativa (Bernardes, 2017).

documento na prática? O sujeito “A” responde que ele(a) não se sente preparado(a), pois o documento (BNCC) chegou à escola e não está tendo uma compreensão por parte dos orientadores (equipe pedagógica) e dos professores em geral. As aulas estão sendo organizadas de acordo com o entendimento dos mesmos. Percebe-se um atropelamento da intenção com a prática em sala de aula. Já, o sujeito “B” diz que a reformulação do Ensino Médio ainda não é algo concreto na prática, pois sente como se estivessem passando por um período de teste, pra averiguar se essa proposta realmente é viável ou não.

Na sequência, questiona-se: é um documento que vai ao encontro da realidade da escola em que você atua? O sujeito “A” diz que não. É um documento que condiciona a uma escola tecnicista. Discute-se muito sobre metodologias ativas, vencer conteúdos, o poder da autonomia dos alunos em escolher projetos, que muitas vezes, são descolados da realidade local. O intuito é de formar força de trabalho e não sujeitos críticos da realidade que fazem parte. Já o sujeito “B”, responde apenas “não”.

A terceira questão é: você concorda com a redução da carga horária de Geografia nesta etapa da Educação Básica? Na sua opinião acarreta ou não prejuízo na formação integral dos alunos (principalmente na formação cidadã e no aprimoramento do educando como pessoa humana)? O sujeito “A” diz que certamente não. Pois, a Geografia compõe o rol das disciplinas que levam os discentes a refletir sobre o mundo e suas relações, como a Filosofia e a Sociologia. Trata-se de um desmonte da matriz curricular, pois pode ter projetos, mas as disciplinas básicas do conhecimento precisam permanecer para a formação integral. Assim, é retroceder quando reforça a importância de algumas disciplinas ou até mesmo rechaça outras. O sujeito “B” responde que não concorda, porque todas as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais têm a função de auxiliar na formação cidadã.

O próximo item questiona: com a diminuição da carga horária de algumas disciplinas (como é o caso da Geografia), o(a) professor(a) acredita que haverá prejuízo futuro aos alunos na sua formação posterior? O sujeito “A” diz que sim, pois diminuir uma disciplina que questiona, pensa e desenvolve a criticidade da

realidade socioeconômica e cultural dos discentes é retroceder. Estamos vivenciando sujeitos desfocados da realidade em que vivem, comprometendo sua formação e os direcionamentos da sociedade atual e futura. Já, o sujeito “B”, diz apenas que “Sim”, sem justificar a sua resposta.

A quinta questão é a seguinte: como está sendo implantado a BNCC na sua escola? Como estão sendo construídos os itinerários e os projetos de vida? O sujeito “A” diz que a implantação é insegura por parte de todos, ela veio sem uma discussão prévia dos sujeitos envolvidos (imposta). Exemplo: tem um projeto sobre Agronegócio em nossa escola, mas a realidade da família dos estudantes é a agricultura familiar (agricultura extensiva). A narrativa do sujeito “B” condiz com o testemunho do Sujeito “A” dizendo que não se tem autonomia, tudo vem pronto e construído pela secretaria de educação.

Próximo item: de acordo com a BNCC, a mesma apresenta sugestões de possibilidades de articulação entre as áreas do conhecimento. Por exemplo: laboratórios, oficinas, núcleos de estudo etc. De fato, isso realmente está acontecendo? Qual a sua opinião? A resposta do sujeito “A” foi que não acontece. Estamos trabalhando em “ilhas”, cada professor por falta de orientação, está organizando suas aulas para atender as turmas de forma não articulada. Muitas escolas só tem internet e muitas vezes precária. Para além, há professores atuando em até 3 ou 4 escolas. Portanto, torna-se inviável diante da estrutura e da realidade que se apresentam. Já o sujeito “B” responde que no documento tudo é “muito lindo”, mas na prática não está dando certo. As escolas não tem estrutura para garantir ao educando uma formação de qualidade.

Na sequência, segue a penúltima questão: segundo a condição social dos estudantes e a desigualdade dos mesmos, você concorda com a extensão da carga horária do Ensino Médio (Ensino Integral) e com competências e habilidades comuns para cada área de conhecimento? O sujeito “A” responde que estender as aulas se torna cansativo e maçante a todos. E tanto a sociedade quanto as instituições de ensino, não possuem estrutura para atender esta nova proposta de ensino imposta. E, o mesmo,

não concorda com os objetivos comuns. Trata-se simplesmente para atender os interesses macroeconômicos. Em contrapartida, o sujeito “B” responde que concorda, desde que a escola e o Estado ofereçam condições para que os alunos permaneçam na escola e, de fato, tenham condições de desenvolver suas competências e habilidades dentro do que é proposto pela BNCC.

E, para concluir: você acha que o Novo Ensino Médio está conseguindo equilibrar uma formação tecnicista com a formação científica geral? A resposta do sujeito “A” foi “não”. Porque defendo uma formação a partir do contexto histórico de cada sujeito e, com base nesta referência, se constrói o conhecimento múltiplo dos sujeitos. A proposta parte de um modelo de escola tecnicista, induzindo aos docentes reproduzirem metodologias ativas muitas vezes incompreendidas por muitos, deixando para segundo plano a formação integral dos envolvidos. O sujeito “B” diz que ainda não. O processo de adaptação será gradual (a longo prazo).

Com estas respostas podemos perceber que a implementação do Novo Ensino Médio está sendo mal executada. Os presentes professores não estão vendo com clareza tal execução, já que tal modelo foi imposto e, compreendem, como um protótipo experimental. As instituições de ensino não estão preparadas e nem tem suporte adequado para que essa reforma seja condizente com a realidade dos estudantes. Os professores estão trabalhando por conta própria e não articulada e, também, sem o apoio concreto da equipe pedagógica. Sendo que esta, inclusive, muitas vezes, não recebeu orientação adequada para auxiliar os docentes sobre a execução do documento. Também, é fato, que a BNCC não está levando em consideração a importância da Geografia, pois, com a diminuição da carga horária ou até mesmo a sua exclusão, como também é o caso de outras disciplinas das Ciências Humanas e Sociais (História, Filosofia e Sociologia), a formação dos jovens, com certeza, acarretará prejuízos para a sua formação integral (dependendo do itinerário eleito pelo discente). Portanto, como iniciou este artigo, com as orientações de documentos que balizam a educação, cabe ressaltar: o currículo está combinando realidade e visão? De fato, a BNCC trata de um “conjunto orgânico de aprendizagens” ou efetivamente, na prática,

se torna meramente um “conjunto imposto de aprendizagens”? Nesse sentido, realmente, os discentes estarão preparados para o enfrentamento da transformação da realidade social, política e econômica? Mesmo com a ausência de algumas disciplinas essenciais? Posto isto, a formação atual dará conta do pleno exercício da cidadania? E, novamente cabe a questão que está sendo indagada ao longo da investigação: a BNCC está indo ao encontro da realidade dos alunos? Constatou-se que não. Um exemplo claro foi a alegação de um professor afirmar que a realidade dos alunos e das suas famílias é num contexto de agricultura extensiva e o itinerário formativo ofertado é o Agronegócio¹³ (agricultura intensiva). E o protagonismo tão destacado na BNCC? Eles são ou serão obrigados a cursar o itinerário específico que o colégio oferece. Do contrário, ao exercer o seu protagonismo, talvez, terão que procurar, até mesmo, outro município.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a Base Nacional Comum Curricular não proporciona um ensino de qualidade para os alunos do Ensino Médio, numa perspectiva integral ou global. Com esta nova reforma, os jovens estão sendo preparados (com foco) para o mercado de trabalho e não para as ciências básicas e demais competências formativas essenciais – principalmente no que tange a Geografia – pois, dependendo do itinerário eleito, tal disciplina é reduzida ou excluída, promovendo, assim, a precarização da formação dos estudantes, principalmente, enquanto cidadãos pensantes e críticos, perante a sociedade que vivemos.

Cada dia mais a sociedade capitalista cobra que aumente a mão de obra, para que assim, por conta da demanda do mercado de trabalho, se faça investimentos necessários de maneira estrita, focados apenas para as finalidades do capital, negligenciando grande parte do processo formativo. E, para além, nessa perspectiva,

¹³E quais serão os profissionais que assumirão as disciplinas técnicas deste itinerário, por exemplo? Na ausência de professores habilitados (licenciados), as instituições de ensino acolherão profissionais com notório saber. Estes (sem titulação adequada ou acadêmica para exercer a docência), entendemos como meros instrutores, ou seja, aqueles se restringem a instruir ou adestrar, já que não possuem formação pedagógica. Infelizmente e inevitavelmente comprometerão a qualidade do próprio itinerário formativo.

se acaba retrocedendo a currículos passados, obsoletos que eram praticados em tempos remotos e, pelo visto, de inferior qualidade.

Com a elaboração do Novo Ensino Médio que a BNCC está introduzindo nas escolas de todo o Brasil, os estudantes tendem a escolher projetos de vida e itinerários formativos para que consigam se encaixar no mercado de trabalho. E, nessa “escolha” podem deixar de lado as “ciências críticas”, restringindo a sua visão de mundo, prejudicando a leitura da sociedade na sua totalidade e, portanto, criando obstáculos para a transformação da mesma, bem como da sua própria realidade. Assim, o Novo Ensino Médio brasileiro se demonstra ou se enquadra na concepção tecnicista de educação, voltado para a formação profissional e menos preocupado com o ensino científico geral, cultural e crítico-reflexivo, perdendo o caráter da formação integral, indo na direção de uma formação em tempo integral (atento apenas ao quantitativo e não à qualidade). Não é à toa que a reforma estabelecida para o Ensino Médio, diminuiu as disciplinas específicas de 2.400 horas para 1.800 horas.

É preciso que os educadores tenham um cuidado com essa mudança no ensino, pois o comprometimento com a formação científica e global de cada aluno está em jogo. E a forma que esse Novo Ensino Médio está sendo implementado nas escolas, está no mínimo preocupante, pois os professores não estão recebendo auxílio para saber como trabalhar tais projetos e itinerários, fazendo das escolas atuais um laboratório experimental. Contudo, mais cedo ou mais tarde a conta irá chegar. E como vamos formar jovens com pensamentos críticos, complexos, com vistas à transformação da realidade, se não conseguimos nem mesmo executar, minimamente, as propostas básicas que as disciplinas tem a oferecer, como é o caso da Geografia, devido à redução de carga horária ou pela exclusão da mesma? E é correto trabalhar Geografia, História, Filosofia e Sociologia com competências e habilidades comuns e padronizadas? São indagações que não devemos esquecer!

Infelizmente, como já foi mencionado no artigo, ainda hoje, por mais que não se queira, ainda está muito presente um ensino focado no treinamento acrítico e/ou meramente reprodutivo (Bernardes; Francischett, 2021, p. 171). E a BNCC como

está sendo aplicada e articulada fortalece ainda mais tal caráter, se distanciando dos pensadores contemporâneos tanto da Educação quanto do Ensino de Geografia e, se afastando, inclusive do seu próprio documento (teoria), não correspondendo com a prática ou com o “chão” da sala de aula, bem como com a estrutura que as instituições tem a oferecer. Contudo, cabe apenas mais uma afirmação: que os professores não se limitem a BNCC!

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BERNARDES, F. F. **O olhar geográfico sobre o ambiente na produção acadêmica e no ensino: discursos e representações no Brasil e em Portugal**. 2017. 457 p. Tese (Doutorado em Ensino de Geografia) – Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

BERNARDES, F. F.: FRANCISCHETT, M. N. Aportes preliminares para o Ensino de Geografia e Educação Geográfica. **Revista Prâxis**, Novo Hamburgo, V. 1, a.18, p. 169-186, jan./abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: Senado Federal, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo**. Brasília, p. 1, novembro/2008. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf>>. Acesso em: 31 mar 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Senado Federal, 1996.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino. **Revista Terra Livre**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 133-151, jan./abr. 2001.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia Escolar, formação e práticas docentes: percursos trilhados. In: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

JAPIASSU, H. A questão da interdisciplinaridade. **Signos**. Lajeado, p. 1-12, 1995.

MORGAN, J. **Teaching Secondary Geography: As if the Planet Matters**. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2012.

MOURA, R. D.; M. D. de OLIVEIRA. Tendência Pedagógica Tecniciста e sua Relação Com o Currículo do Novo Ensino Médio Regular. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Realize Eventos Científicos e Editora Ltda, 2020. p. 1-12.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2008.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

STRAFORINI, R. **A Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. Trad. Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de Caso. Planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi, v. 2, Porto Alegre: Bockman, 2001.

Contribuições de autoria

1 – Andrieli Kauana da Rosa Zarpellon

Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná

<https://orcid.org/0000-0001-5844-8236> • andrielizarpellon@gmail.com

Contribuição: Escrita - primeira redação, Conceituação, Curadoria de dados, Análise Formal, Investigação, Validação, Vizualização, Administração do projeto

2 – Fernando Frederico Bernardes

Doutor em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná

<https://orcid.org/0000-0003-1230-4792> • ffbgeo@gmail.com

Contribuição: Escrita - revisão e edição, Conceituação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão

Como citar este artigo

ZARPELLON, A. K. R.; BERNARDES, F. F. O Ensino de Geografia e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC): Um estudo de caso na cidade de Marmeleiro/Pr. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v.27, e71224, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499471224>, doi: 10.5902/2236499471224. Acesso em: dia mês abreviado. ano.