SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
Programa de Pós-Graduação em Geografia

LEOVAN ALVES DOS SANTOS

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO, ORIENTAÇÕES CURRICULARES RECENTES E OS CONTEÚDOS RELACIONADOS À GEOPOLÍTICA

GOIÂNIA

2021

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [X] Tese

2. Nome completo do autor

LEOVAN ALVES DOS SANTOS

3. Título do trabalho

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO, ORIENTAÇÕES CURRICULARES RECENTES E OS CONTEÚDOS RELACIONADOS À GEOPOLÍTICA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **LEOVAN ALVES DOS SANTOS**, **Discente**, em 08/04/2021, às 09:23, conforme horário oficial de Brasília, com

fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 09/04/2021, às 08:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1990539** e o código CRC **AD91259E**.

Referência: Processo nº 23070.016322/2021-85 **SEI nº 1990539**

LEOVAN ALVES DOS SANTOS

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO, ORIENTAÇÕES CURRICULARES RECENTES E OS CONTEÚDOS RELACIONADOS À GEOPOLÍTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás como requisito para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Natureza e produção do espaço.

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Geografia.

Orientadora: Prof. Drª. Lana de Souza Cavalcanti.

GOIÂNIA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SANTOS, LEOVAN ALVES DOS
O PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO, ORIENTAÇÕES CURRICULARES RECENTES E OS CONTEÚDOS RELACIONADOS À GEOPOLÍTICA [manuscrito] / LEOVAN ALVES DOS SANTOS. - 2021.
CCXXVII, 227 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. LANA DE SOUZA CAVALCANTI.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2021.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui abreviaturas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Professor de geografia. 2. Desenvolvimento profissional. 3. Currículo. 4. Geopolítica. 5. Ensino Médio. I. CAVALCANTI, LANA DE SOUZA, orient. II. Título.

CDU 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 42/2021 da sessão de Defesa de Tese de LEOVAN ALVES DOS SANTOS que confere o título de Doutor em Geografia, na área de concentração em Natureza e Produção do Espaço.

Aos trinta dias do mês de março de dois mil e vinte e um, a partir das 14 horas, por meio de videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "O PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO, ORIENTAÇÕES CURRICULARES RECENTES E OS CONTEÚDOS RELACIONADOS À GEOPOLÍTICA". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Lucineide Mendes Pires (UEG), membro titular externo; Professor Doutor Daniel Luiz Stefenon (UNICENTRO), membro titular externo, Professora Doutora Míriam Aparecida Bueno (IESA/UFG), membro titular interno; Professor Doutor Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG), membro titular interno. Durante a argüição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Lana de Souza Cavalcanti, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos trinta dias do mês de março de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 30/03/2021, às 20:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 31/03/2021, às 09:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Miriam Aparecida Bueno, Professor do Magistério Superior**, em 31/03/2021, às 11:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **LUCINEIDE MENDES PIRES E SILVA, Usuário Externo**, em 05/04/2021, às 22:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **DANIEL LUIZ STEFENON, Usuário Externo**, em 06/04/2021, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1970971** e o código CRC **0F361A44**.

Referência: Processo nº 23070.016322/2021-85 SEI nº 1970971

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Lana. Agradeço sua compreensão, competência e possibilidade formativa neste período de orientação, que contribuíram para meu crescimento profissional, intelectual e pessoal.

Aos professores da banca, Daniel Luiz, Lucineide, Míriam e Vanilton, que foram importantes referências, e aceitaram contribuir no desenvolvimento do trabalho por meio de diálogos, críticas e sugestões.

Aos professores de Geografia participantes da pesquisa, por permitirem a composição e a participação no GDG, agradeço as oportunidades de construção colaborativa do conhecimento que foram possibilitadas nesses encontros.

À Secretaria de Educação do Estado de Goiás por possibilitar a realização da pesquisa nas escolas e por me conceder licença para aprimoramento profissional.

À assessoria jurídica da Abrapo, em especial aos advogados Hugo e Breno, que possibilitaram judicialmente minha licença para aprimoramento profissional juntamente à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, aos professores do Instituto de Estudos Socioambientais, em especial aos professores do LEPEG, Adriana, Denis, Eliana, Karla, Míriam, Vanilton e a técnica Larissa por todas as contribuições diretas e indiretas para a realização desse trabalho.

Aos meus colegas do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Cidade (NUPEC), da Rede de Ensino de Cidade e Cidadanias (RECCI), do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) e do projeto Ciência Geográfica na Escola, meus agradecimentos pelas vivências, estudos e discussões realizadas.

Ao professor Andoni e à Pontifica Universidad Católica de Valparaíso – Chile por me receberem durante o estágio de curta duração na universidade, agradeço essa oportunidade formativa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – Fapeg pela concessão de bolsa de formação.

Aos Amigos da UFG, David, Heitor, Ismael, Magno, Manoel, Maria Eduarda, Matheus, Raquel, Tomaz e Valdiney pela possibilidade de diálogo e partilha nestes anos.

Aos Amigos Daniel e Hugo, que partilharam projetos acadêmicos nesse período e me presentearam com a amizade para além dos âmbitos acadêmicos.

Por fim, dedico e agradeço à minha família, pessoas primordiais nesse percurso:

> À minha esposa Nayana e aos meus filhos Pedro Lucas e Pérola Lavínia, pelo amor, pela força e pela compreensão.
> À minha mãe Vanda e a meu pai Leônidas, minhas maiores referências, por todo amor e cuidado, agradeço!

RESUMO

O exercício da docência é um importante aspecto a ser considerado no processo de desenvolvimento profissional. A ação docente requer conhecimentos do professor e múltiplas condições para seu exercício, marcada, constantemente, pela mudança e pelo movimento. O foco desta investigação está na ação do professor de Geografia em seu contexto de atuação na escola. Partindo desse horizonte interpretativo, nesta tese, buscou-se analisar a relação entre o trabalho docente com o currículo da Geografia Escolar no ensino médio como expressão das relações estabelecidas entre as prescrições/orientações curriculares externas e as concepções teórico-metodológicas do professor. Para compreensão dessas mudanças na prática do professor de Geografia, estabeleceu-se um paralelo com diferentes propostas curriculares ocorridas no Brasil e em Goiás nos últimos 20 anos. Neste intervalo, o currículo, frequentemente, apresentou-se como um dos temas centrais da agenda política, englobando uma série de sujeitos que, muitas vezes, estão distantes do contexto escolar. A presente investigação configura-se em uma pesquisa colaborativa e desenvolveu-se a partir de alguns questionamentos: Como o professor relaciona-se com o currículo? Como o professor compreende e reflete sobre ele, como documento oficial que limita e, por vezes, dificulta o seu trabalho em sala de aula? De que forma o professor pode imprimir propostas autônomas no desenvolvimento de conteúdos geográficos? No objetivo de buscar respostas a esses questionamentos, estabeleceu-se uma aproximação com professores de Geografia do ensino médio por meio da instituição de um grupo de formação – o GDG, com intuito de acompanhar algum desenvolvimento de trabalho com o currículo que revelasse e evidenciasse tais relações. A pesquisa empírica desenvolveu-se com cinco professores de Geografia do ensino médio em Goiás, em duas cidades, e dividiu-se em duas etapas (entrevistas com professores e desenvolvimento de grupo discussão). A partir dos estudos realizados, da leitura crítica dos documentos curriculares e por meio dos diferentes instrumentos utilizados (observação, entrevistas, construção de Mapas de Conteúdo) e subsequente análise e da interpretação dos dados, defende-se a seguinte tese: o professor de Geografia, ao trabalhar conteúdos relacionados à geopolítica, realiza um amálgama entre as prescrições/orientações curriculares e suas concepções teórico-metodológicas para o desenvolvimento de suas aulas no ensino médio. Dentro das proposições curriculares, enfatizou-se, no trabalho, a proposta mais recente, a BNCCEM, destacando a necessidade de acompanhamento por parte do professor ao que está acontecendo no âmbito curricular, contribuindo com o desenvolvimento do currículo e analisando a viabilidade deste em sua prática profissional. Percebeu-se que, em situações de não compreensão da proposta e adesão ao currículo prescrito sem uma leitura crítica, o que ocorre ou pode ocorrer é um amálgama que mutila a proposta curricular desenvolvida com a Geografia Escolar. Neste entendimento, quando o professor não realiza o amálgama de forma consciente e autoral, ele acaba mutilando a proposta curricular desenvolvida com a Geografia que ele deseja trabalhar e ensinar na escola. Por outro lado, quanto mais o professor conhece o currículo, mais chances ele possui de se apropriar e de fazer um trabalho autônomo e autoral orientado por aquele currículo. Assim, é preciso considerar que, entre as propostas de mudanças e as práticas já estabelecidas e consolidadas, as relações não são diretas e dependem de uma variedade de fatores, em que, entre eles, está a participação ativa dos professores no processo de elaboração curricular.

Palavras-chave: Professor de geografia. Desenvolvimento profissional. Currículo. Geopolítica. Ensino Médio. Grupo de discussão.

ABSTRACT

Teaching is an important aspect to be considered in the professional development process. The teaching action requires knowledge of the teacher and multiple conditions for its exercise, constantly marked by change and movement. The focus of this investigation is on the action of the Geography teacher in his context of acting in the school. Starting from this interpretative horizon, in this thesis, we sought to analyze the relationship between teaching work and the School Geography curriculum in high school as an expression of the relationships established between external curricular prescriptions / orientations and the theoretical-methodological conceptions of the teacher. In order to understand these changes in the Geography teacher's practice, a parallel was established with different curricular proposals that occurred in Brazil and in Goiás in the last 20 years. In this interval, the curriculum was frequently presented as one of the central themes of the political agenda, encompassing a series of subjects who are often distant from the school context. The present investigation is configured in a collaborative research and was developed from some questions: How does the teacher relate to the curriculum? How does the teacher understand and reflect on him, as an official document that limits and sometimes hinders his work in the classroom? How can the teacher print autonomous proposals in the development of geographic content? In order to seek answers to these questions, an approach was established with high school Geography teachers through the institution of a training group - the GDG, in order to accompany some work development with the curriculum that revealed and evidenced such relations. The empirical research was carried out with five high school Geography teachers in Goiás, in two cities, and was divided into two stages (interviews with teachers and development of a discussion group). Based on the studies carried out, the critical reading of the curricular documents and through the different instruments used (observation, interviews, construction of Content Maps) and subsequent analysis and interpretation of the data, the following thesis is defended: the Geography teacher , when working on content related to geopolitics, he makes an amalgam between the prescriptions / curricular guidelines and his theoretical-methodological conceptions for the development of his classes in high school. Within the curricular propositions, the most recent proposal, BNCCEM, was emphasized in the work, highlighting the need for the professor to monitor what is happening in the curriculum, contributing to the development of the curriculum and analyzing its feasibility in its professional practice. It was noticed that, in situations of not understanding the proposal and adhering to the prescribed curriculum without a critical reading, what occurs or may occur is an amalgamation that cripples the curricular proposal developed with School Geography. In this understanding, when the teacher does not perform the amalgam in a conscious and authorial way, he ends up mutilating the curricular proposal developed with the Geography that he wants to work and teach at school. On the other hand, the more the teacher knows the curriculum, the more chances he has of appropriating and doing autonomous and authorial work guided by that curriculum. Thus, it is necessary to consider that, between the proposals for changes and the practices already established and consolidated, the relationships are not direct and depend on a variety of factors, among which, among them, is the active participation of teachers in the curriculum development process.

Keywords: Geography teacher. Professional development. Curriculum. Geopolitics. High school. Discussion group.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Sistematização do conceito de currículo	52
Figura 2	Níveis de participação em uma comunidade de prática	136
Figura 3	Sistema de organização dos conteúdos	152
Figura 4	Mapa de conteúdo do Professor I – Aspectos geopolíticos das regiões polares...	156
Figura 5	Mapa de conteúdo do Professor II – A produção do espaço político mundial	158
Figura 6	Mapa de conteúdo do Professor III – Aspectos geopolíticos do Oriente Médio...	160
Figura 7	Mapa de conteúdo do Professor IV – Do mundo bipolar ao cenário multipolar: grandes potências econômicas e potências emergentes	162
Figura 8	Mapa de conteúdo do Professor V – Aspectos geopolíticos do continente africano	164
Figura 9	Percurso didático para ensinar conteúdos geográficos relacionados à geopolítica no ensino médio	169
Figura 10	Base teórico-conceitual da constituição do GDG	171
Figura 11	Modelo de mudança do professor	174
Figura 12	Mapa de conteúdo para a construção do pensamento geográfico nos estudantes a partir de conteúdos relacionados à geopolítica	177
Figura 13	Categorias e subcategorias de constituição da produção da ideia, da representação e do conceito de mundo na Geografia	178
Figura 14	Categorias que contribuem para o Conhecimento Didático do Conteúdo (MORINE-DERSHIMER; Kent, 2003)	184
Figura 15	Elementos do desenvolvimento e construção curricular	190
Figura 16	Metáfora da Bússola Profissional Docente	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais referenciais teóricos da tese	25
Quadro 2	Estrutura do GDG	28
Quadro 3	Principais ações, políticas e programas que envolvem o ensino médio brasileiro	70
Quadro 4	Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia de acordo com os PCNEM	72
Quadro 5	Etapas de construção curricular em Goiás: do RCEM até o DCGOEM (2007-2020)	80
Quadro 6	Parâmetros e programas em nível nacional e em nível estadual nos últimos 18 anos e suas proposições para o ensino de Geografia (2002-2020)	94
Quadro 7	Presença dos conteúdos geográficos relacionados à geopolítica nas avaliações do Enem nos anos de 2009 e 2018	99
Quadro 8	Presença dos conteúdos geográficos relacionados à geopolítica nas coleções de Geografia do ensino médio no PNLD (2012-2018)	100
Quadro 9	O pensamento geopolítico clássico	106
Quadro 10	Habilidades da Competência 2 da BNCCEM de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	120
Quadro 11	Principais conceitos que envolvem o ensino de geopolítica no ensino médio de acordo com os professores participantes do GDG	139
Quadro 12	Mudanças relatadas nas práticas dos professores participantes da pesquisa durante o feedback (agosto a dezembro de 2020)	186
Quadro 13	Propostas advindas do GDG e efetivadas pelos professores participantes após análise da BNCCEM	193
Quadro 14	Comparativo da percepção da autoria do professor participante da pesquisa na entrevista e no GDG	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Levantamento realizado em plataformas referenciais de citações científicas sobre trabalho colaborativo docente no Brasil (2019) 128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO
ADA	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA APRENDIZAGEM
AGB	ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS
BM	BANCO MUNDIAL
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
BNCCEM	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CEP	COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CEE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CEPIS	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL
CEPMG	COLÉGIOS ESTADUAIS DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS
CHS	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSED	CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO
CoP	COMUNIDADE DE PRÁTICA
DCGO	DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS
DCGOEM	DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS - ETAPA ENSINO MÉDIO
DCNEB	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O EDUCAÇÃO BÁSICA
DCNEM	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO
EAD	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EMI	ENSINO MÉDIO INOVADOR
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
FNDE	FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
FTP	FORMAÇÃO TÉNCIA E PROFISSIONAL
GA	GEOGRAPHICAL ASSOCIATION
GDG	GRUPO DE DISCUSSÃO EM GEOPOLÍTICA
HP	HIPÓTESES DE PROGRESSÃO
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
NDC	NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
NSE	NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
OBEDUC	OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO
OPEP	ORGANIZAÇÃO DOS PAÍSES EXPORTADORES DE PETRÓLEO

PCK	CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PCNEM	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO
PDE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PNE	PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO
PNLD	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO
PROFEN	PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DO ENSINO NOTURNO
PUC	PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
RECCI	REDE COLABORATIVA DE ENSINO DE CIDADE E CIDADANIAS
RCEM	REFERENCIAL CURRICULARE PARA O ENSINO MÉDIO
REPEC	REDE DE PESQUISA EM ENSINO DE CIDADE DO ESTADO DE GOIÁS
RMG	REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA
SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
STEAM	CIÊNCIAS, TECNOLOGIA, ENGENHARIA, ARTES E MATEMÁTICA.
SEDUC	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
UEG	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UFG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UFPR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UGI	UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL
UNDIME	UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

1.1 Encaminhamento metodológico da pesquisa 23

2 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA, CONHECIMENTOS DE BASE PARA A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA E CONCEPÇÕES CURRICULARES 32

2.1 Conhecimento de base para a construção da docência: reflexões sobre as orientações curriculares e o trabalho do professor de Geografia na escola..... 32

2.2 Currículo: origens, significações e sua relação com o trabalho docente em Geografia 43

2.3 Concepções e práticas dos professores de Geografia: o currículo prescrito e o currículo praticado 52

3 ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES 69

3.1 **Ensino Médio no Brasil e em Goiás: concepções, tensões e contradições** 69

3.2 **A BNCCEM e o ensino de Geografia: a proposta curricular atual e seus reflexos no ensino médio goiano** 86

3.3 Os conteúdos básicos de Geografia no ensino médio da rede estadual de Goiás.....93

4 A ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS RELACIONADOS À GEOPOLÍTICA E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES..... 104

4.1 Da geopolítica clássica às novas geopolíticas..... 104

4.2 A relação entre a temática de geopolítica e o conteúdo de Geografia na escola..... 109

4.3 Os conteúdos geográficos relacionados à geopolítica nas propostas curriculares recentes 116

5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A EXPERIÊNCIA COM COMUNIDADES DE PRÁTICA: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E O TRABALHO COM CONTEÚDOS RELACIONADOS À GEOPOLÍTICA..... 125

5.1 A constituição de Comunidades de Prática (CoP) com professores de Geografia em Goiás 126

5.2 Conceitos geográficos e seus elementos para o trabalho com conteúdos relacionados à geopolítica no ensino médio..... 144

5.3 Os mapas de conteúdo e suas possibilidades para o ensino de conteúdos geográficos relacionados à geopolítica no ensino médio 151

6 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO COMO BASE PARA A ATUAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA..... 166

6.1 Percursos para ensinar conteúdos geográficos relacionados à geopolítica no ensino médio..... 167

6.2 Desenvolvimento profissional e construção curricular: as relações entre currículo e conhecimento do professor de Geografia..... 182

6.3 Práticas autorais dos professores de Geografia no ensino médio 191

6.4 Desenvolver profissionalmente e construir o currículo para ensinar Geografia na escola..... 200

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 207

REFERÊNCIAS 216

APÊNDICE 227

1 INTRODUÇÃO

Entre o fim da pesquisa de mestrado, realizada por mim em 2015, e o início do doutorado, em 2017, manifestou-se a necessidade de investigar com mais profundidade elementos que envolvem a prática do professor de Geografia na escola básica. Entre esses elementos, consolidou-se a ideia de analisar o currículo construído pelo professor de Geografia durante o processo de seleção, estruturação e abordagem de conteúdo a partir do momento em que há uma reforma ou uma nova orientação curricular.

Para realizar essa análise, atento-me para o currículo escolar e suas diferentes etapas de construção, permeado constantemente por novas propostas curriculares. Em um cenário nacional, podemos destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. No cenário do estado de Goiás, destaco o Currículo Referência do Estado de Goiás e, o mais recente, advindo da BNCC, o Documento Curricular para Goiás (DCGO). Nessa perspectiva, são levados em consideração os momentos em que o currículo é concebido, prescrito e apresentado aos professores, bem como a possível transformação que é realizada pelo professor durante o processo de concretização deste currículo em sala de aula. Neste processo, inúmeros sujeitos estão envolvidos, e, entre eles, destaco o professor com seu plano, programa e concepções de ensino.

Para compreensão dessas mudanças na prática do professor de Geografia e para estabelecer um paralelo com diferentes propostas curriculares, realizo um recorte temporal dos últimos 20 anos, momento em que a educação brasileira foi marcada pela intensificação dos debates referentes a sua importância para o processo formativo dos estudantes. Entre as discussões presentes nesse período, destaco as questões que envolvem o currículo nas esferas acadêmica, política e pedagógica. Neste intervalo, o currículo, frequentemente, apresentou-se como um dos temas centrais da agenda política, englobando uma série de sujeitos que, muitas vezes, estão distantes do contexto escolar.

Soma-se a isso o fato de que, em nossa sociedade, há um embate entre diferentes projetos educacionais que, em muitos casos, permite que um grande número de agentes, externos ao meio educacional**,** deem sua opinião sobre o que é a educação, impondo modelos de escola e modelos de atuação para o professor. Essas questões estão postas e, constantemente, têm fragilizado o professor, principalmente no que tange à sua profissionalidade docente.

Considero que, assim como em muitas profissões, o ser professor também envolve uma complexidade. Dentro deste cenário, está em jogo a formação de professores, a carreira docente, a autonomia e as possibilidades de reflexão dentro da profissão. No campo de atuação docente, percebo que há um desgaste e uma ofensiva sobre o magistério, e isso tem colocado a necessidade de exigir respeito para a categoria, sendo essa uma dimensão que necessita permear o exercício da profissão.

O foco da investigação deste estudo está no professor de Geografia em seu contexto de atuação na escola, ou seja, o professor em ação. Não obstante, diante de tantas questões, é premente considerar também a necessidade de uma política pública de valorização dos profissionais da educação, que enfatize a qualidade da sua formação, a remuneração adequada, o estímulo constante ao desenvolvimento profissional e as melhorias das condições de trabalho. A reflexão sobre esses desafios e o esforço para sua superação são demandas contínuas da atuação docente.

Nesse contexto complexo, o professor de Geografia exerce a docência a partir de inúmeras referências e influências, considerando, em seu trabalho cotidiano, os pressupostos teórico-metodológicos e pedagógico-didáticos historicamente construídos ao longo da evolução da ciência geográfica e de seu processo de formação. Ao mesmo tempo, esse professor é "bombardeado" por uma série de orientações externas (muitas delas envolvendo as questões curriculares), que apontam de que forma deve ser sua prática em sala de aula e quais conteúdos devem ser ensinados.

A interpretação do currículo pelo professor envolve, nesse sentido, a sua concepção sobre a educação e sobre os conteúdos e também as habilidades ou os processos propostos pelo currículo. Nessa perspectiva, o professor possui uma relativa autonomia no trabalho com os conteúdos em sala de aula, e, em alguma medida, a escola e o professor de Geografia levam a cabo suas propostas de trabalho pautadas em orientações mais amplas e permanentes do que as pontuadas pelas reformas curriculares que estão em curso.

Dessa forma, considerar os sujeitos que estão envolvidos na produção das políticas tornou-se uma estratégia importante, não com o objetivo de centrar a responsabilidade pela elaboração dos textos em um segmento ou ator específico. Tal consideração é uma oportunidade de compreender que, na tentativa de influenciar a definição da política e, simultaneamente, defender possíveis leituras do conhecimento disciplinar, ocorrem disputas, negociações e se produzem híbridos de diferentes sentidos de educação, mais

especificamente de ensino de Geografia, ensino médio e currículo. Esses diferentes sentidos se imbricam na tentativa do consenso, o que é um momento sempre conflituoso.

Ademais, esta tese traz implícito também o interesse em responder às dúvidas vivenciadas como professor de Geografia que, nos últimos 15 anos, tem atuado nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Inicialmente, trabalhei na rede privada de ensino, mas, nos últimos 12 anos, tenho me dedicado à atuação profissional na rede pública de ensino municipal de Goiânia e na rede estadual de Goiás. Cotidianamente, lido com essas questões que chegam à escola, e as experiências nessas redes de ensino me fizeram e me fazem amadurecer profissionalmente, uma vez que a prática docente cotidiana em sala de aula e o compromisso com o trabalho de ensinar Geografia trazem inúmeras inquietações, dúvidas e frustações, mas também trazem muitas conquistas no campo profissional e pessoal.

Dessa forma, diante das várias orientações que são dadas ao docente (orientações e prescrições externas, o livro didático, entre outras), ele precisa tomar uma posição, escolher um caminho e agir em sua prática cotidiana, acatando ou não tais orientações. Para analisar se na prática do professor em sala de aula existem mudanças na forma de trabalhar a partir das alterações curriculares, selecionei um conteúdo específico da Geografia Escolar. Trata-se de um conteúdo com forte ocorrência nos livros didáticos e no currículo do ensino médio na rede estadual de educação de Goiás: os conteúdos geográficos relacionados à geopolítica.

Para essa seleção, considerei os resultados da pesquisa "Conteúdos geográficos nas escalas local/regional no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)", que foi realizada pela Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade do Estado de Goiás (Repec)[1] no período de 2015 a 2017. Por meio de um instrumento de coleta de informações, verificou-se que os conteúdos relacionados à geopolítica foi elencada pelos professores da Rede Estadual de Educação de Goiás como um dos conteúdos de grande relevância para essa etapa da educação básica. Tal fato é reforçado pela análise das avaliações de 2010 a 2017 do ENEM, uma vez que temáticas relacionadas à geopolítica aparecem como um dos temas da Geografia com forte presença nessas provas. Dessa forma, compreendo que os conteúdos geográficos relacionados à geopolítica possuem uma função estratégica

[1] A Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade (REPEC) é constituída por professores da UFG e de outras instituições, por alunos de graduação e de pós-graduação, por professores de Geografia da Rede Municipal de Educação de Goiânia e da Rede Estadual de Goiás. Desde 2005, a rede tem produzido fascículos didáticos que trazem como escala de análise a Região Metropolitana de Goiânia (RMG) e do Estado de Goiás.

na formação do senso crítico do estudante e, por isso, merecem algumas reflexões sobre sua abordagem e significância no currículo de Geografia do ensino médio.

A justificativa dessa investigação pauta-se na necessidade de compreender as formas de influência das orientações externas, as ingerências que ocorrem na ação do professor e também as mutilações que são realizadas pelo professor de Geografia no currículo prescrito durante o desenvolvimento do seu trabalho. Há uma preocupação em compreender a consciência do professor diante do recebimento de influências desconectadas e, muitas vezes, dispersas que influem na estrutura curricular, que fica comprometida devido à forma como chegam até a escola.

Diante disso, para a área do ensino de Geografia, esta pesquisa justifica-se por refletir sobre o trabalho cotidiano do professor dessa disciplina e sobre a constituição dos conhecimentos dos docentes, levando-se em conta sua subjetividade e a identidade profissional. Tais conhecimentos são determinantes para a atuação do professor frente às orientações e às prescrições curriculares. Compreende-se, dessa forma, a prática profissional como um lugar de formação e de produção de conhecimentos resultantes de uma interação social, sujeita a revisões e a reavaliações.

Para a academia, esta pesquisa justifica-se por estabelecer um diálogo efetivo entre questões curriculares e o conhecimento escolar (incluindo aqueles específicos à Geografia Escolar), como também investigar as práticas dos professores do ensino médio. Considero que uma teoria curricular por si só não provoca mudança no ensino de Geografia ou de qualquer disciplina escolar. Para que essa mudança ocorra, é preciso que ela seja incorporada na prática – aqui compreendida como *práxis*, que inclui linguagens, conhecimentos, instrumentos, regulações, convenções, normas escritas ou não, valores, propósitos e pressuposições (FIORENTINI; CRECCI, 2012) –, por essa razão a importância de se pensar nessas propostas de modo conjunto.

Constato como problema central da investigação o fato de os professores de Geografia ficarem, em certa medida, limitados/engessados no desenvolvimento do conteúdo geográfico em sala de aula a partir de uma mudança na prescrição/orientação curricular. Considerando que as questões curriculares e o conhecimento escolar se pautam pela articulação de diversos polos (campo do Currículo, campo da Geografia e da área do ensino de Geografia), surgem várias proposições a respeito dos desdobramentos da implantação das orientações curriculares na educação básica brasileira, entre elas as influências no pensamento e na prática de ensino dos professores de Geografia que atuam nessa etapa de ensino.

Neste sentido, é oportuno perguntar: O que muda no ensino de Geografia no ensino médio quando se altera o currículo oficial? Quais mudanças são perceptíveis ao professor de Geografia do ensino médio em sua prática quando há uma reforma curricular? Que conteúdos são invalidados e quais permanecem e por que permanecem? Como os conteúdos relacionados à geopolítica foram e ainda são trabalhados ao longo das propostas curriculares nos últimos 20 anos pelo professor que atua na rede estadual de Goiás? Com que referências trabalham os professores do ensino médio em Goiás para ensinar conteúdos relacionados à geopolítica?

Essas questões indicam o objetivo principal desta pesquisa, que consiste em analisar o trabalho docente com o currículo da Geografia Escolar no ensino médio como expressão das relações estabelecidas entre as prescrições/orientações curriculares externas e as concepções teórico-metodológicas do professor.

Destaca-se que, para além do objetivo central, esta pesquisa ainda busca atender a alguns objetivos específicos: I. Caracterizar as mudanças curriculares em Goiás nos últimos 20 anos (dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN à Base Nacional Comum Curricular - BNCC) e seus desdobramentos na prática do professor; II. Identificar elementos do currículo prescrito de Geografia no ensino médio frente às mudanças curriculares; III. Compreender quais mudanças se efetivam na prática do professor quando se muda o currículo prescrito; IV. Experimentar a metodologia do grupo de formação colaborativa com foco nas relações curriculares e no desenvolvimento profissional docente; V. Analisar os encaminhamentos metodológicos realizados pelo professor de Geografia ao trabalhar os conteúdos geográficos relacionados à geopolítica e as suas relações com o currículo praticado.

Diante destes objetivos, defendo a tese de que o professor de Geografia, ao trabalhar os conteúdos geográficos relacionados à geopolítica, necessita realizar um amálgama entre as prescrições/orientações curriculares e as suas concepções teórico-metodológicas para o desenvolvimento de suas aulas no ensino médio. Em condições de autonomia, esse amálgama colabora para o desenvolvimento curricular e para o trabalho do professor em sala de aula. Por outro lado, em condições de imposição curricular, de não compreensão e adesão por parte do professor ao “novo currículo prescrito”, o que ocorre ou pode ocorrer é um amálgama que mutila a proposta curricular desenvolvida com a Geografia Escolar.

Na ação do professor, é possível encontrar chaves para entender como o currículo pode ser viabilizado diante das várias influências e dos vários componentes que são

necessários lidar para viabilizar o seu projeto de ensino. Para tal, a partir da relativa autonomia que possui, o professor torna possível o currículo ao questionar sua prática com base na sua concepção de Geografia e de ensino, assim como de seu projeto de atuação como professor, fazendo um amálgama, equilibrando as imposições externas e a proposta por ele defendida.

Considero que, embora as reformas curriculares sejam impostas e exista uma separação entre quem as concebe e quem as executa (pressupondo um professor técnico executor), o trabalho do professor é realizado com certa autonomia. Para essa discussão, pontuo a necessidade de mais pesquisas acadêmicas em ensino de Geografia que analisem a ação do professor e a produção e prática de currículo dessa disciplina na escola básica, especificamente no contexto da prática docente no ensino médio. É necessário também, conforme destaca Greco (2014), uma maior aproximação da Geografia com o campo do currículo, notadamente para tratar da articulação entre o currículo prescrito e o currículo em ação.

Neste contexto, destaco alguns levantamentos realizados no sentido de perceber aspectos do currículo dentro do ensino de Geografia para além dos últimos 20 anos, como a pesquisa de Pinheiro (2005), que realizou a tabulação de 40 teses de doutorado defendidas no período de 1967 a 2003 na área de ensino de Geografia. Para essa análise, o autor baseou-se nos títulos, resumos e palavras-chave das teses defendidas e percebeu que somente 03 dessas teses abordaram a temática envolvendo “currículos e programas” para o ensino de Geografia no ensino médio.

Outro levantamento que complementa a análise de Pinheiro (2005) sobre o ensino de Geografia no Brasil foi o estudo realizado por Cavalcanti (2016), que apresentou uma contextualização desse campo nos últimos 30 anos e traçou as principais linhas de estudo que foram realizadas no período de 2000 a 2015, fundamentando-se em levantamentos dos títulos, resumos e palavras-chave de dissertações e teses nos programas de pós-graduação no país. Nessa análise, a autora aponta que “currículo e políticas públicas” estão entre os eixos menos contemplados nas pesquisas do período, atestando-se, assim, a existência de lacunas e a necessidade de novas investigações para esse eixo.

Pires (2020) também realizou um levantamento sobre as pesquisas que colocam a temática do currículo e das políticas educacionais para a docência em Geografia:

> Mesmo sinalizando um aumento significativo no número de teses e dissertações defendidas que abordam a temática do currículo e das políticas educacionais para a docência em Geografia, é importante destacar que esse número se torna relativamente baixo quando comparado à totalidade da produção na área de ensino e/ou formação de professores de Geografia e

> considerando o recorte temporal dessa produção: 1970-2018. Ou seja, são 49 anos de produção acadêmico-científica na área, mas os trabalhos que abordam a temática em estudo representam apenas 9,28% do total de teses (176) e dissertações (686) produzidas. (PIRES, 2020, p. 61).

Esse levantamento realizado por Pires (2020) também ressalta o fato de existirem poucas pesquisas que discutem a relação entre o currículo prescrito e o currículo praticado. Ao apresentar a existência dessas lacunas, a autora defende a necessidade de novos estudos e de novas abordagens que dialoguem com a objetivação do currículo no seu processo de desenvolvimento.

1.1 Encaminhamento metodológico da pesquisa

O desenvolvimento desta tese segue a abordagem qualitativa. Neste contexto, Minayo (2008) destaca que, na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois, durante a investigação científica, é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

Dentro da abordagem qualitativa, desenvolvo uma pesquisa colaborativa. Essa modalidade visa à intersecção entre academia e escola no sentido de promover conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas. Por meio da ação e da reflexão, objetiva-se também discutir, junto aos professores, a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas, bem como oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas que contribuam com o desenvolvimento do seu trabalho. Por esse ângulo, Gasparotto e Menegassi (2016, p. 950) afirmam que:

> A pesquisa colaborativa no âmbito escolar é um trabalho coparticipativo de interação entre pesquisador externo e professor ou grupo de professores, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente [...], no sentido de compreender a realidade e construir novas ações que contribuam para melhor desenvolvimento do ensino.

A escolha da pesquisa colaborativa ocorreu pela possibilidade de atuação na realidade estudada juntamente ao objeto de investigação, uma vez que essa modalidade de pesquisa permite construir conhecimento com base no contexto investigado, descrevendo, explicando e também intervindo nele. Nesse sentido, Ibiapina (2016, p. 46) explica que:

> O processo de pesquisa é, portanto, organizado a partir do interesse inicial do pesquisador, que possui um projeto de investigação sobre determinados aspectos da prática educativa. Encontrar parceiros que também possuem

> necessidades de compreender e de transformar a prática é um dos primeiros desafios colaborativos, isto é, encontrar parceiros que tenham os mesmos interesses investigativos do pesquisador, transformando a intenção inicial de pesquisa em objetivo comum de investigação, significa possibilidade para produzir saberes de forma colaborativa.

A pesquisa colaborativa possibilita duas dimensões da pesquisa em educação: a construção de conhecimentos acadêmicos e científicos e a formação contínua de professores. Para que isso ocorra, é necessário que os agentes participantes da pesquisa aprendam a colaborar, assim como declaram Bastos e Henrique (2016, p. 306):

> [...] utilizando a pesquisa-ação colaborativa, os professores buscam melhorar suas ações ao investigar suas próprias práticas, diagnosticando problemas, formulando hipóteses de trabalho, experimentando e avaliando suas hipóteses, elegendo seus materiais, construindo e reconstruindo suas atividades, relacionando conhecimentos diversos, enfim constituem-se em investigadores de suas práticas em aula e em produtores de alternativas pedagógicas aplicáveis em seus cotidianos escolares.

O processo colaborativo, portanto, envolve dois percursos interconectados, em que o pesquisador e os professores participantes da investigação colaboram no processo de pesquisa e formação. Nesse tipo de metodologia, o pesquisador que coordena o grupo colaborativo assume dois papéis complementares: o de pesquisador e o de participante do grupo. Por sua vez, o processo de formação se torna reflexivo, crítico, interpretativo e explicativo em relação às práticas educativas, tendo como finalidade a sua reelaboração.

Como ponto de partida para o levantamento bibliográfico do referencial teórico, utilizei o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), revistas científicas de relevância na área e o G*oogle* acadêmico. Para tal, foram utilizados os seguintes conectores: currículo de Geografia e atuação docente, reformas curriculares e BNCC, rede colaborativa e comunidade de prática. Também foi realizado um levantamento nas plataformas referenciais de citações científicas Scopus, Web of Science e Scielo, especificamente sobre o trabalho colaborativo docente no Brasil.

A articulação dos referenciais bibliográficos toma por base autores que contribuem com os principais temas abordados: conhecimento e desenvolvimento docente, ensino de Geografia, pensamento geográfico, currículo, currículo de Geografia, reforma do ensino médio, BNCC, geopolítica, ensino de conteúdos geográficos relacionadas à geopolítica, comunidades de prática e rede colaborativa. Esses referenciais são apresentados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Principais referenciais teóricos da tese

Principais temas abordados	Autores de referência
Conhecimento e desenvolvimento docente	Garcia (1999); Montero (2001); Marcelo (2009); Cunha (2010); Young (2007; 2011); Shulman (2014); Greco (2014); Cavalcanti (2017); Edimar Batista (2020), Oliveira (2015); Lopes (2010) e Brooks (2019a; 2019b).
Ensino de Geografia	Callai (2009; 2013; 2015); Castrogiovanni (2007); Castellar e Moraes (2012); Cavalcanti, (2008; 2013; 2014; 2017; 2019) Filizola (2009).
Pensamento Geográfico	Gomes (2013; 2017); Moreira (2007) e Cavalcanti (2019).
Currículo	Sacristán (2000; 2013); Goodson (2005); Young (2007; 2011); Pacheco (2009); Moreira e Tadeu (2011); Apple (1997).
Currículo de Geografia	Cacete (2013); Silva e Brooks (2018); Straforini (2016); Ascenção e Valadão (2017).
Reforma do Ensino Médio e BNCCEM	Lopes (2017); Gabriel (2018); Cury, Reis e Zanardi (2018); Marques e Nogueira (2018).
BNCCEM - Geografia	Couto (2016); Pires (2017); Girotto (2018); Costa (2020); Ascenção (2020); Santana Filho (2020).
Geopolítica	Miyamoto (1995); Lacoste (2012); Costa (2016; 2019); Martin (2019); Campos Filho (2020).
Ensino de conteúdos relacionados à geopolítica	Vesentini (2003; 2009); Rodrigues (2016); Riceto (2017).
Mapa de conteúdo	Díaz, Porlán e Navarro (2017).
Comunidades de prática e rede colaborativa	Wenger (1998); Fiorentini (2010a; 2010ba); Ferreira e Silva (2014); Wenger e Trayner (2015); Imbernón (2016); Tanaka e Passos (2017).

Fonte: o autor (2021).

Utilizou-se, além desses, a pesquisa documental, em que foram buscadas informações em documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2002); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2011); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013); a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2015); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a) e outros.

Buscou-se analisar, nesses documentos, a expectativa institucionalizada existente em relação ao papel e aos objetivos do ensino médio e da Geografia. A escolha de tais documentos se deve ao fato de que eles são referenciais de qualidade elaborados pelo Governo Federal para nortear as equipes escolares na execução de seus trabalhos. São materiais que chegam até a escola como prescrição para o desenvolvimento do trabalho

docente. Nessa perspectiva, Cellard (2008) destaca que, nessa etapa da pesquisa, é importante buscar o encadeamento de ligações entre a problemática analisada e as diversas observações extraídas de sua documentação, e, nesse sentido, a presença ou a intervenção do pesquisador não pode tirar partido da reação do objeto pesquisado.

O desenvolvimento da pesquisa realizou-se a partir de várias etapas, sendo a primeira delas a elaboração, submissão e aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFG)[2]. Para essa submissão, foram elaborados dois instrumentos de coleta de dados: o primeiro, o roteiro de entrevista semiestruturada; e o segundo, a formação e o desenvolvimento de um **Grupo de Discussão em Geopolítica (GDG)**, para fins desta pesquisa.

a. Entrevista com professores

Após o período inicial de levantamento bibliográfico e documental, foi desenvolvido o primeiro instrumento da investigação: o roteiro de entrevista semiestruturado que seria aplicado aos professores de Geografia participantes da investigação. A opção pelo modelo semiestruturado justifica-se pelo fato dele permitir transformar a entrevista em um diálogo, estabelecendo momentos de livre manifestação pelos sujeitos. Gil (2002, p. 117) ressalta que:

> Nos levantamentos que se valem da entrevista como técnica de coleta de dados, esta assume forma mais ou menos estruturada. Mesmo que as respostas possíveis não sejam fixadas anteriormente, o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias.

Estabelecido um primeiro roteiro, ele foi testado com um professor e incluía quatro temas básicos: o trabalho do professor na rede estadual de ensino em Goiás, as mudanças nas orientações curriculares, o trabalho com o conteúdo geográfico relacionado à geopolítica e à autonomia do professor frente às mudanças curriculares. Após esse teste, o roteiro foi readequado com pequenas alterações no encaminhamento e no direcionamento das perguntas (Apêndice A).

Após a finalização do roteiro, selecionei a amostra dos professores participantes do GDG para a realização das entrevistas. Para tanto, três critérios foram estabelecidos:

1. que cada professor tivesse mais de 10 anos de experiência em sala de aula, pois, segundo Huberman (2007), o professor, nessa fase, encontra-se em um processo de *diversificação*, em que ele se coloca em questionamento. Esse colocar-se em

[2] Número do Parecer: 2.458.486

questionamento é fruto de sua experiência e maturidade adquiridas juntamente com o tempo de trabalho. Além disso, devido à experiência profissional, os professores teriam condições de estabelecer, em seu trabalho, comparações com momentos anteriores em que vigoravam outros documentos curriculares prescritos na escola.

2. que fossem professores da rede estadual de educação de Goiás com séries do ensino médio.
3. que tivessem interesse e disponibilidade de participar de três reuniões do GDG, que seriam realizadas para fins desta pesquisa.

As entrevistas, que tiveram uma duração de 15 a 20 minutos, foram gravadas, transcritas e, posteriormente, avaliadas. O entendimento dos elementos empíricos da percepção dos professores participantes sobre as mudanças curriculares ocorridas na rede estadual de educação ou sobre as possíveis mudanças que poderiam ocorrer foram os elementos centrais de investigação nesse momento da pesquisa.

b. Formação e desenvolvimento do GDG

A constituição do GDG ocorreu após a entrevista. Para o estabelecimento dos professores que iriam participar da pesquisa, busquei professores de Geografia em grupos de professores em redes sociais; professores que, em algum momento, já havíamos trabalhado juntos; e colegas que tiveram uma formação inicial na mesma época que eu. Logo, entrei em contato com um grande número de professores, entretanto muitos não responderam, outros até se comprometeram a participar, porém, no momento de formalizar sua participação, acabavam declinando do convite para participação.

Vale ressaltar que, previamente, havia sido planejada a participação de 06 professores, com o intuito de dividir o grupo em duas cidades, com três professores em Goiânia e três professores em Jataí/GO. Contudo, um dos professores do subgrupo de Jataí desistiu de participar da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa contou com a participação total de 5 professores.

Para a escolha das duas cidades, alguns critérios foram seguidos:

a) Professores da região metropolitana e professores de uma cidade média do interior do estado;

b) Cidades onde eu desenvolvesse atividades do doutorado (participando de disciplinas para o complemento da carga-horária e participando de uma rede de pesquisa com professores do ensino médio).

Os cinco professores participantes ficaram divididos em dois subgrupos: o primeiro, em Goiânia, composto por três professores, os quais chamarei de Professor I, Professor II e Professor III; o segundo subgrupo, na cidade de Jataí-GO, formado por dois professores, que chamarei de Professor IV e Professor V. Destaca-se que, depois que iniciamos os encontros no GDG, nenhum professor desistiu, e os encontros realizaram-se sempre em momentos em que todos poderiam participar. Durante o desenvolvimento desta etapa, foram realizados três encontros em cada cidade, conforme demonstra o Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Estrutura do GDG

Primeiro encontro (abril de 2019)	
Proposta de pauta	- Apresentação dos professores; - Discussão dos conceitos que envolvem o ensino de temáticas relacionadas ao ensino de Geografia, em especial, conteúdos relacionados à geopolítica.
Textos referenciais	- Fragmento de texto sobre propostas pedagógicas como instrumentos técnico-semióticos de Ana Nogueira (2013); - Fragmento de texto sobre ensino de Geografia de Cavalcanti (2008; 2017).
Encaminhamento	- Pensar os conceitos discutidos no encontro durante o segundo bimestre em sala de aula, analisando se realmente esses conceitos se mantinham ou se era necessário acrescentar outros.
Segundo encontro (agosto de 2019)	
Proposta de pauta	- Apresentação dos conteúdos desenvolvidos durante o segundo bimestre, destacando como os conceitos que foram elencados no primeiro encontro contribuíram para o desenvolvimento das aulas; - Discussão sobre o instrumento pedagógico dos mapas de conteúdo; - Elaboração dos mapas de conteúdo.
Textos referenciais	- Fragmento de texto de Díaz, Porlán e Navarro (2017) sobre a metodologia de mapas de conteúdo para o encaminhamento das aulas; - Fragmentos de textos sobre ensino de temáticas relacionadas à geopolítica de Rodrigues (2016), Riceto (2017) e Santos (2018); - Fragmento de texto sobre encaminhamento didático nas aulas de Geografia de Cavalcanti (2013; 2014).
Encaminhamento	- Desenvolver, durante o terceiro bimestre, o mapa de conteúdo elaborado em uma série do ensino médio.
Terceiro encontro (outubro de 2019)	

Proposta de pauta	- Apresentação da proposta desenvolvida a partir do mapa de conteúdo durante o terceiro bimestre por cada professor; - Discussão sobre a manutenção da forma como haviam pensado seu mapa de conteúdo e sobre possíveis alterações; - Apresentação das considerações finais de cada participante.
Textos referenciais	- Fragmento de texto de Díaz, Porlán e Navarro (2017) sobre a metodologia de mapas de conteúdo para o encaminhamento das aulas; - Fragmentos de textos sobre ensino de temáticas relacionadas à geopolítica de Rodrigues (2016), Riceto (2017) e Santos (2018); - Fragmento de texto sobre encaminhamento didático nas aulas de Geografia de Cavalcanti (2013; 2014).
Encaminhamento	Possibilidade de um *feedback* no ano seguinte, com os participantes do grupo, para avaliação dos elementos que permaneceram em sua prática e das modificações que foram possibilitadas pelo grupo de discussão, principalmente no que tange à atuação docente com os conteúdos de Geografia.
Feedback (agosto a dezembro de 2020)	
Proposta de pauta	- Avaliação dos elementos que permaneceram na prática dos professores participantes do GDG; - Apresentação e análise das modificações que foram possibilitadas pelo grupo de discussão, principalmente em relação à atuação docente com os conteúdos de Geografia.

Fonte: o autor (2021).

A partir da metodologia concebida, o grupo de discussão tornou-se um espaço de estudo e de reflexão dos modos de ensinar e de aprender, o que contribuiu significativamente para a construção de um espaço focado no desenvolvimento profissional do professor. Nesse contexto, alguns dos autores que são referências para pensar nessa metodologia são: Wenger (1998); Fiorentini (2010a; 2010ba); Ferreira e Silva (2014); Wenger e Trayner (2015); Tanaka e Passos (2017). Todos ressaltam que o sucesso de um grupo de discussão ocorre a partir da reflexão compartilhada e da constituição de um ambiente de diálogo aberto, de confiança, de respeito, de afeto, de apoio mútuo e de ações coordenadas, planejadas e negociadas coletivamente, assim como reiteram Bastos e Henrique (2016, p. 305):

> Em grupos de colaboração, os professores debatem sobre o progresso do processo, refletem criticamente o ensino, partilham uma linguagem para se referirem a conceitos, constroem e reconstroem juntos conhecimentos acerca do ensino, procedendo desta forma à autorregulação da sua aprendizagem e das suas práticas.

Nesse âmbito, ressalto que esta investigação se apoiou em princípios dialéticos para a análise e para a interpretação dos resultados (COUTO, 2011). Com esse método, entende-se que há uma orientação para o conhecimento da realidade e da natureza

interpretativa do caso em si (coleta de informações sobre as mudanças curriculares e seus reflexos na prática do professor de Geografia na Rede Estadual de Ensino de Goiás).

Do ponto de vista da metodologia de ensino, essa pesquisa estrutura-se no aporte de Vigotsky (2009), uma vez que essa perspectiva leva em consideração a importância de se estudar pensamento e ação de forma integrada, sem sobreposição de um sobre o outro. Da mesma forma, considera a mediação na construção do conhecimento e a necessidade de haver uma interação dialética entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico.

Assim, nas inter-relações colaborativas, pesquisador e professores participantes negociam sentidos e compartilham significados relacionados às práticas de ensino em Geografia, bem como entram em um processo de identificação, questionamento e discussão das contradições existentes nas práticas pedagógicas.

Isto posto, estruturo a tese em outras cinco seções. A segunda seção apresenta uma discussão sobre os conhecimentos de base para a construção da docência em Geografia. Para desenvolver essa discussão, apresento alguns dos fundamentos teóricos e epistemológicos para a formação do professor de Geografia e para o ensino desse componente curricular no contexto da sala de aula da educação básica. Também é realizada uma discussão em torno do conceito de currículo a partir de suas origens e significações, estabelecendo relações e possibilidades para o trabalho docente. Ademais, são apresentadas as entrevistas realizadas com os professores participantes da investigação, tendo como foco os elementos do trabalho docente com o currículo, as relações estabelecidas entre as prescrições que chegam até a escola e o amálgama que é realizado pelo professor a partir de suas concepções teórico-metodológicas, situando os elementos de ajuste e o modelamento que são feitos pelos professores no currículo prescrito e as principais fontes que são utilizadas por eles para o trabalho didático com o conteúdo de geopolítica no ensino médio.

Na terceira seção, destaco as mudanças curriculares no Brasil e em Goiás nos últimos 20 anos para o ensino médio, destacando as concepções e as contradições advindas de cada uma delas em nível nacional e em nível estadual goiano. Além disso, exponho um debate em relação à criação da BNCC para a educação, deslocando a discussão para o ensino de Geografia. Nessa perspectiva, foco na discussão sobre o currículo do ensino médio em Goiás, destacando o Currículo Referência e a construção do Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio (DCGOEM). Ao final dessa seção, são estabelecidos os conteúdos básicos para o ensino de Geografia no ensino médio

com destaque para os conteúdos relacionados à geopolítica, ressaltando a importância desses conteúdos para o desenvolvimento do pensamento geográfico nos estudantes.

A quarta seção estabelece um paralelo desde o surgimento da geopolítica clássica até as novas geopolíticas, destacando o papel das novas geopolíticas nas tentativas de repensar a realidade pós-guerra fria, o mundo da globalização e da terceira revolução industrial. Para tanto, ressalto a relação entre a temática de geopolítica e o conteúdo de Geografia na escola, apresentando elementos a serem considerados no ensino de geopolítica e sua importância em todos os níveis do processo educativo com ênfase no ensino médio. Por fim, apresento o conteúdo com a temática de geopolítica presente nas propostas curriculares recentes, com foco na BNCCEM.

Na quinta seção, conceituo e discuto a formação de Comunidades de Prática (CoP) como uma possibilidade para a formação continuada do professor de Geografia. Ainda, exponho elementos da constituição do GDG e destaco os conceitos estruturantes do pensamento geográfico, enfatizando as concepções basilares para o desenvolvimento de conteúdos relacionados à geopolítica no ensino médio - espaço e território – a partir da apresentação de seus diferentes significados e da sua potencialidade para pensar os conteúdos relacionados à temática da geopolítica. Nessa seção, identifico, também, o Mapa de Conteúdo como uma ferramenta didática e divulgo os mapas de conteúdos elaborados no GDG, apresentando o debate e o processo coletivo de construção deles, que orientaram os trabalhos dos professores no bimestre.

Na sexta seção, discorro sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e sobre a formação do pensamento geográfico, estabelecendo percursos para ensinar conteúdos relacionados à geopolítica no ensino médio. Ademais, ressalto a necessidade do desenvolvimento profissional e da construção curricular nas relações entre currículo e conhecimento do professor de Geografia. Para tal, são apresentadas as práticas dos professores de Geografia no ensino médio durante o GDG, evidenciando o quão essencial é a autoria docente dentro desses espaços colaborativos. Destaco, por fim, a necessidade do desenvolvimento profissional e da construção do currículo pelo professor para ensinar Geografia na escola.

2 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA, CONHECIMENTOS DE BASE PARA A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA E CONCEPÇÕES CURRICULARES

Esta seção discute, em sua primeira parte, os conhecimentos de base para a construção da docência em Geografia. Para desenvolver essa discussão, trago alguns dos fundamentos teóricos e epistemológicos para a formação do professor de Geografia e para o ensino desse componente curricular no contexto da sala de aula da educação básica. Considero que a base do conhecimento é uma importante dimensão para a formação e para a profissionalização docente, e que os professores a utilizam para construir e fundamentar suas escolhas e ações.

Na segunda parte desta seção, apresento uma discussão em torno do conceito de currículo a partir de suas origens e significações, estabelecendo relações e possibilidades para o trabalho docente. Abordo também a inserção do conceito de currículo no discurso da educação e a sua relação com o trabalho docente em Geografia.

Na última parte desta seção, analiso as entrevistas realizadas com os professores participantes dessa investigação, tendo como foco os elementos do trabalho docente com o currículo, as relações estabelecidas entre as prescrições que chegam até a escola e o amálgama que é realizado pelo professor a partir de suas concepções teórico-metodológicas, situando os elementos de mutilação, advindas dos modelos de implementação curricular, que são realizados pelos professores a partir do currículo prescrito e as principais fontes que são utilizadas por eles para o trabalho didático com o conteúdo de geopolítica no ensino médio.

2.1 Conhecimento de base para a construção da docência: reflexões sobre as orientações curriculares e o trabalho do professor de Geografia na escola

A docência é uma atividade complexa que exige múltiplos conhecimentos que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (CUNHA, 2010; YOUNG, 2011; SHULMAN, 2014). O professor, no exercício de sua profissão, depara-se com uma realidade desafiadora para exercer sua prática pedagógica. Para que ele possa atuar em sala de aula, existem múltiplos e variados desafios que precisam ser transpostos. Ademais, é importante destacar que também existem conhecimentos e saberes específicos para a atuação docente em Geografia (LOPES, 2010; OLIVEIRA 2016; CAVALCANTI, 2017).

De acordo com Cunha (2010), diferentes saberes compõem a dimensão pedagógica da docência, sendo essa uma atividade complexa. Em outras palavras, a autora enfatiza que a atividade docente é um ofício que requer múltiplas condições para o seu exercício, uma vez que o professor é entendido como um intelectual que, com base no seu estatuto profissional, possui uma relativa autonomia em sua atuação docente. É dentro desse contexto que o professor leva para a sala de aula as propostas de ensino e aprendizagem. Tal contexto envolve também os processos de resistência e de emancipação, que possuem uma estrita relação com o seu processo de formação inicial e continuada. Consequentemente, essa autonomia interfere na seleção dos conteúdos, nas suas abordagens metodológicas, em seus posicionamentos em relação à avaliação dos estudantes. Mais do que isso, interfere na intencionalidade dos seus atos profissionais e nas referências que eles têm para sua prática curricular nas escolas em que atuam.

Toda ação docente é dimensionada pelo conhecimento e pelos saberes que os professores possuem, que são heterogêneos e construídos a partir de múltiplas origens. Cunha (2010) afirma que a docência se estrutura sobre saberes próprios e intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, sendo necessário identificar a natureza desses saberes. Na prática dos professores, os saberes se amalgamam refletindo a complexidade do ato pedagógico. Assim, quando dimensionamos, por exemplo, a interpretação do currículo pelo professor, percebe-se que essa possui uma estreita relação com a concepção que ele tem em relação ao processo educativo e com o conhecimento que dispõe sobre os conteúdos e sobre os processos de reconstrução e de recontextualização[3], os quais são estabelecidos pelos professores frente às habilidades e competências propostas pelo currículo.

A organização dos saberes dos professores pode obedecer a diferentes critérios de agrupamento. Entre eles, Cunha (2010, p. 21-22) identifica alguns núcleos privilegiados:

I. Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica;

II. Saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação;

III. Saberes relacionados com ambiência de aprendizagem;

IV. Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos;

V. Saberes relacionados com o planejamento de atividades de ensino;

[3] Este processo consiste no movimento de um discurso de seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado e relacionado a outros discursos e, depois, é reposicionado (BERNSTEIN, 1996).

VI. Saberes relacionados com a condução da aula nas múltiplas possibilidades;

VII. Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Entendendo que a ação docente requer múltiplas condições para seu exercício, Cunha (2010) destaca que o professor possui a capacidade de fazer escolhas e seguir determinados caminhos dentro de certos limites envolvendo pressupostos éticos e legais. No entanto, é preciso reconhecer, segundo a autora, que as condições do trabalho docente, no atual contexto político e social, favorecem um processo de alienação, uma vez que comprometem o livre pensamento dos professores.

O alcance da autonomia torna-se uma meta importante para reforçar no professor a condição de livre pensador dos processos que protagoniza na escola. Nesse contexto, ele precisa lidar com interferências externas ao seu trabalho, que envolvem a dimensão das políticas públicas para o ensino. Tais políticas tornam indefinido e complexo o campo de trabalho do professor, fragilizam a formação desse profissional e, muitas vezes, buscam despolitizá-lo e responsabilizá-lo pelo quadro educacional em que se encontra a educação no país.

As políticas e a estrutura da educação brasileira resultam em um quadro que Shiroma et al. (2017) apontam como faces da tragédia docente. São elas: (1) o professor reconvertido, (2) o professor desqualificado, (3) o professor avaliado, (4) o professor aprendiz, (5) o professor multifuncional, (6) o professor responsabilizado, (7) o professor massificado da EAD, (8) o professor-instrumento, e (9) o professor violentado.

Ao apresentar as “faces da tragédia docente”, Shiroma et al. (2017) buscam discutir hipóteses explicativas para este difícil cenário em que se encontra o professor da educação básica no que tange à sua formação, à sua atuação em sala de aula e à representação política que envolve seu trabalho. Tais faces emergiram no pós-1990, momento de redefinição na geopolítica mundial, de disputas imperialistas e de hegemonia neoliberal. Essa conjuntura, no contexto escolar, materializou-se em muitos dos problemas que os professores passaram a vivenciar cotidianamente.

Na atualidade, são várias as questões que atingem os professores e que têm, no caos político-econômico e social, produtos visíveis que, em alguma dimensão, distanciam o professor de sua base de conhecimento profissional. Cabe ressaltar, como um desses aspectos, o papel dos documentos internacionais e nacionais que apresentam direcionamentos ao trabalho docente para um mecanismo de regulação próprio da demanda advinda do modelo de gestão empresarial transplantado para a esfera

educacional pública. Essa regulação é pretendida, por exemplo, a partir da adoção de mecanismos que estimulam a competição e a avaliação do desempenho dos docentes.

A atuação docente ocorre engendrada por projetos societários em disputa, de um lado estão os reformadores empresariais da educação, que atuam em um processo funcional ao sistema capitalista; e, de outro, os professores orientados por sua formação baseada na emancipação da classe trabalhadora. Discursos nocivos, muitas vezes, são construídos pelos reformadores empresariais da educação para desqualificar o professor, aliados a um extenso sistema avaliativo em que o professor é monitorado através das avaliações em larga escala. Esses mecanismos esboçam uma suposta falta de competência do professor, gerando uma degradação social da profissão.

Dentro dessa discussão, Freitas (2007) analisa que, no Brasil, o movimento Todos pela Educação (coordenado por empresários do campo da educação) cumpre um papel semelhante àquele desempenhado pelos reformadores americanos, influenciando diretamente na definição de políticas públicas com características e princípios da gestão corporativa e empresarial, motivados por uma lógica privatista-liberal de governança na esfera político-estatal. Nesse contexto, em que as políticas educacionais investem em um modo de pensar a escola e o mundo distante dos anseios do professor em sua prática docente, vários desafios perpassam o exercício da docência em Geografia, e, por isso, é necessário discutir os elementos que refletem o exercício profissional desse componente curricular na escola básica.

Contrapondo-se à perspectiva educacional empresarial, Shiroma et al. (2017) defendem o perfil do professor pensante, que consegue superar as diversas e adversas contradições que perpassam a prática docente e a educação escolar, através de um sério e legítimo compromisso com a formação da consciência crítica. O resultado desse processo formativo crítico, por meio de uma ação didático-pedagógica do conhecimento, é a apropriação de ferramentas intelectuais que levam os estudantes a refletirem e a tomarem posições perante fatos, fenômenos e acontecimentos que vivenciam ou que são noticiados nas diversas escalas, direta ou indiretamente.

Outra importante referência para pensar o conhecimento do professor é Shulman (2014). O autor destaca que existem conhecimentos de base que sustentam a docência e que compreendo serem essenciais para pensar a atuação docente em Geografia. Ademais, Young (2011) também corrobora com essa ideia ao focalizar o papel do conhecimento em si na educação, argumentando que, para conferir um sentido sério à educação, é fundamental tornar a questão do conhecimento o foco central das análises, o que requer

o desenvolvimento de uma abordagem do currículo baseada justamente no conhecimento e na disciplina, os quais são, de fato, o objeto de ensino.

Entende-se, de acordo com Young (2011), que o importante nas discussões sobre currículo é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é um "conhecimento poderoso". Segundo o autor, é um conhecimento que permite que os estudantes compreendam o mundo em que vivem, firmando, assim, uma posição contrária à defesa de um currículo por resultados, instrumental e imediatista.

Nessa linha, elementos da profissionalização do ensino também são destacados por Shulman (2014) ao enfatizar que o ato de ensinar requer habilidades básicas, conhecimento de conteúdo e habilidades pedagógicas gerais. Entretanto, o autor destaca que:

> [...] a chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor para transformar conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidades e histórico apresentadas pelos alunos. (SHULMAN, 2014, p. 217).

Dessa forma, o professor, em sua prática, faz uma combinação entre os conteúdos que domina e as suas habilidades pedagógicas. Essa associação está relacionada à forma de elucidar o conteúdo para o aluno de diversas maneiras, ao modo de reorganizá-lo, dividi-lo e envolvê-lo em analogias, em exemplos.

Shulman (2014, p. 206) estabelece as categorias da base de conhecimento que são subjacentes à compreensão do professor: (1) conhecimento do conteúdo, (2) conhecimento pedagógico geral, (3) conhecimento do currículo, (4) conhecimento pedagógico do conteúdo, (5) conhecimento dos alunos e suas características, (6) conhecimento de contextos educacionais, (7) conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. Nesse viés, o autor ainda aponta que:

> [...] entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. (SHULMAN, 2014, p. 207).

Nesse sentido, as especificidades de uma determinada área são importantes para detectar e analisar necessidades de formação e aperfeiçoamento do professor. Shulman (2014) argumenta, assim, que a concepção de raciocínio pedagógico surge a partir do

ponto de vista do professor que está diante do desafio de tomar o que já compreende e prepará-lo para um ensino eficaz.

E, dentro dessa perspectiva, algumas investigações na área do ensino de Geografia destacam Shulman como referência para pensar os conhecimentos de base da docência. Entre esses trabalhos, é possível destacar Batista (2020), Santos (2017), Oliveira (2015) e Lopes (2010), que se utilizaram dos aportes do autor para o desenvolvimento de suas investigações.

Batista (2020) destaca que o ato de ensinar compreende três grandes processos: a compreensão-apropriação daquilo que se deseja entender; a transformação do que foi entendido para si em algo cognoscível à comunicação para a compreensão do outro; e o ensino propriamente dito dos conhecimentos apropriados e transformados pelo professor. Por esse ângulo, o autor afirma que:

> O conhecimento pedagógico do conteúdo representa, portanto, as formas singulares com que cada professor transforma os conhecimentos científicos apropriados durante sua formação inicial e contínua em conhecimentos e saberes passíveis de assimilação por seus alunos. A nosso ver, os conceitos permeiam essa assimilação (BATISTA; p. 85, 2020).

Nessa perspectiva, o ensino envolve a troca de ideias que, após captadas, testadas e compreendidas, precisam ser formatadas ou adaptadas pelo professor para poderem ser assimiladas pelos alunos em um processo ativo de interação vigorosa desses com as ideias que lhes confiram autonomia em sua aprendizagem. Nessa lógica, Batista (2020) ainda ressalta que a categoria conhecimento pedagógico do conteúdo constitui uma amálgama entre a matéria, a disciplina escolar e a pedagogia; sendo essa uma esfera exclusiva dos professores, os quais possuem uma forma especial de compreensão profissional, por meio da qual buscam entender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos alunos.

Santos (2017), ao analisar a formação de professores de Geografia, defende a tese de que o professor formador de professores, no contexto da sua prática docente, é o mediador do diálogo entre os diferentes conhecimentos docentes, ou seja, entre os conhecimentos específicos da disciplina e os conhecimentos pedagógicos na construção do conhecimento profissional efetivado pelos alunos da licenciatura de Geografia na formação inicial. O autor ressalta ainda que os professores formadores de Geografia se constituem como elemento central do processo de formação do futuro professor de Geografia e, nesta ação e raciocínio de articulação entre esses conhecimentos, ele constrói e desenvolve sua profissionalidade no sentido de se tornar um melhor professor formador.

Oliveira (2015), por sua vez, analisa os processos de raciocínio e de ação didáticos que possibilitam que os professores mobilizem os seus conhecimentos dentro de um processo didático. De acordo com a autora, o bom raciocínio requer a reflexão sobre o que se está fazendo, bem como uma adequada base de dados, princípios e experiências a partir das quais se possa raciocinar. Desse modo, os professores precisam utilizar seu conhecimento de base para fundamentar suas decisões e iniciativas. Nesse sentido, destaca-se a importância de se estudar as características do raciocínio dos professores como forma de contribuir para a compreensão das ações pedagógicas.

A ação e o raciocínio pedagógicos envolvem um ciclo de atividades que compreendem, de acordo com Shulman (2014), compreensão, transformação, avaliação, reflexão e uma nova compreensão desse processo. O conhecimento pedagógico do conteúdo valoriza, nessa perspectiva, as didáticas específicas dos componentes curriculares. Ensinar Geografia, por exemplo, demanda um tratamento didático do conteúdo diferente de qualquer outro campo do conhecimento, bem como entende-se que somente um professor formado em Geografia pode fazê-lo. Nessa lógica, Oliveira (2015) apresenta elementos que envolvem o ciclo de atividades propostos por Shulman (2014):

- A compreensão consiste no processo pelo qual o professor compreende a matéria, considerando o conjunto de ideias que ensina; o que ensina; as diversas metodologias de ensino; a interdisciplinaridade (relações das ideias no interior de uma matéria e a relação com ideias de outras matérias); e os objetivos do ensino.

- A transformação envolve o processo percorrido da matéria compreendida pelo professor até chegar à mente e à motivação do estudante. Essa atividade envolve um grau de ordenamento que inclui a preparação dos materiais e do processo de interpretação; a representação das ideias (conteúdos) em forma de novas analogias; as seleções didáticas de métodos e de modelos de ensino; e, por fim, a adaptação dessas representações (conteúdos) às características gerais e específicas dos alunos em aula.

- A avaliação representa a verificação tanto da compreensão dos alunos durante o ensino interativo quanto do desempenho do professor.

- A reflexão, por sua vez, é um método retrospectivo de análise do processo de ensino e aprendizagem realizado pelo professor, o qual, nessa etapa, apreende a experiência.

- A nova compreensão refere-se a uma percepção renovada dos objetivos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo. Ela consolida novas maneiras de compreender e aprender da experiência.

Ao analisar esse ciclo de atividades, Oliveira (2015) enfatiza que, no caso da Geografia, a concepção do professor sobre a sua matéria escolar é o conhecimento de base do ensino, uma vez que o professor articula sua visão de Geografia e de ensino, atuando desde o planejamento até a reflexão final. Nessa perspectiva, Lopes (2010) também tomou como referência, para o desenvolvimento de sua investigação, os aportes teóricos de Shulman. Em sua pesquisa, ele ressalta que a categoria de conhecimento profissional vislumbra um cenário em que a prática e a formação docente devem ser constantemente revitalizadas por meio da reflexão sobre o ato de ensinar, o qual deve considerar, integradamente e no interior de um projeto educativo maior, a singularidade do contexto em que se ensina, a especificidade da disciplina ministrada e os meios mais adequados para ensiná-la.

Nesse sentido, a contribuição de Shulman (2014) nos revela que há um tipo de conhecimento que é próprio do professor, por ele chamado de "conhecimento pedagógico do conteúdo" (PCK), e esse conhecimento articula as diferentes dimensões. Ou seja, o PCK evolui e se desenvolve com a experiência do professor. Tem-se, por isso, um movimento contínuo de ensino e aprendizagem, no qual é possível observar a especificidade do trabalho e do conhecimento profissional do professor.

Essas investigações apontam que, além da formação específica na área, ou seja, de conhecer o conteúdo a ser ensinado, é importante saber de que forma ele deve ser ensinado para que haja efetivamente aprendizagem desse conteúdo pelo aluno. Para Young (2011), o conhecimento deve ser tomado como questão central do processo de ensino, e isso envolve o desenvolvimento de uma abordagem curricular baseada no conhecimento e na disciplina, negando, dessa forma, uma abordagem instrumentalista do currículo. Nessa lógica, o autor argumenta que:

> É que uma abordagem instrumentalista ao currículo tanto distorce o que qualquer currículo pode fazer, quanto confunde duas ideias educacionais crucialmente distintas. A primeira ideia diz respeito a *currículo*, que se refere ao conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes. A segunda ideia diz respeito à *pedagogia*, que, em contraste, se refere às atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo. (YOUNG, 2011, p. 612).

O autor defende, assim, que as disciplinas escolares podem ser consideradas o recurso mais importante para o trabalho dos professores e dos alunos na escola. Dentro dessa perspectiva, o currículo precisa ter uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Nesse sentido, Young (2011, p. 614) pontua que:

- O desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades;

- O currículo não deve considerar apenas o conhecimento cotidiano dos estudantes, ao passo que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores.

- São os professores, com sua pedagogia, e não os formuladores de currículos, que utilizam o cotidiano dos estudantes para ensiná-los por meio de conceitos;

- O conhecimento incluído no currículo deve ser baseado no conhecimento especializado desenvolvido por comunidades de pesquisadores, processo descrito como *recontextualização do currículo.*

Dessa forma, há uma profissionalidade na figura do professor. É o professor com sua formação que deve ser o agente central na formulação do currículo, e não os reformadores empresariais da educação, conforme apontado por Freitas (2012). De acordo com esse autor, os reformadores empresariais ratificam o mínimo como o essencial para a aprendizagem dos alunos; e a qualidade, que é tão destacada nos seus discursos, não existe na realidade, principalmente para as classes menos favorecidas.

Com base em Young (2011), destaco que um currículo centrado em disciplinas tem um grau maior de objetividade. Essa proposição é baseada no pressuposto de ser a maneira mais confiável que já foi desenvolvida para construir e adquirir "conhecimento poderoso": Em vista disso, para o autor:

> As disciplinas, portanto, têm três papéis num "currículo de engajamento". O primeiro é um papel curricular. As disciplinas garantem, por meio de seus elos com o processo de produção de novos conhecimentos, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares. O segundo papel é pedagógico. As disciplinas oferecem pontes aos aprendizes para que passem de seus "conceitos cotidianos" aos "conceitos teóricos" a elas associados. O terceiro é um papel gerador de identidade para professores e aprendizes. As disciplinas são cruciais para o senso de identidade dos professores como membros de uma profissão. (YOUNG, 2011, p. 617).

Existem, assim, inúmeros desafios para a atuação profissional do professor de Geografia. E, nesse sentido, o professor precisa conhecer tudo o que envolve o seu campo de atuação profissional, inclusive os desafios que são postos constantemente em sua prática a fim de que possa estar preparado para pensar estratégias que sejam capazes de superá-los e de encaminhar seu trabalho didático dentro desse cenário que, muitas vezes, é contrário à sua prática.

Ademais, devo considerar que o papel desempenhado pelo professor de Geografia é particular, ele tem uma função específica: ensinar uma forma de pensar pela Geografia,

atuando no desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes. Em outras palavras, se o professor de Geografia não o fizer, outro não poderá fazê-lo ou não o fará.

Del Gaudio et al. (2017) enfatizam a necessidade de se considerar a importância da formação disciplinar para a construção identitária profissional do docente e do conhecimento escolar, em específico da Geografia Escolar. Existem especificidades do conhecimento escolar e das bases para sua inserção em um projeto de formação de professores, bem como a compreensão das dimensões política, estrutural e conjuntural desse processo, que, por sua vez, afetam a própria construção do conhecimento. Como elucidam Del Gaudio et al. (2017, p. 14):

> Se precisamos ensinar competências e habilidades, unindo o saber disciplinar ao pedagógico, é mister compreender que as escolhas temáticas, metodológicas e procedimentais são opções primeiramente políticas. Faz-se urgente compreender que todos que estão na escola são sujeitos políticos, e que as relações estabelecidas são de afeto - e políticas!

Não é possível negar as demandas políticas que chegam à escola, e, da mesma forma, tanto o professor quanto os estudantes estão inseridos nesse contexto, envolvidos no trabalho com o conteúdo geográfico. Cavalcanti (2011) aponta que é necessário que esse conteúdo se torne ferramenta do pensamento através da busca de significados e sentidos atribuídos nos diversos temas trabalhados em sala de aula, considerando a experiência vivida por eles. Esse processo implica a busca da generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais.

Assim, a atividade própria do ensino é a construção de conhecimento pelo estudante, uma atividade intelectual que requer teoria – nesse caso, geográfica –, o que reforça, mais uma vez, a relevância de estudos teóricos e metodológicos no campo da Didática da Geografia. Cavalcanti (2017) problematiza que a vida social contemporânea é uma realidade complexa e coloca como necessária e urgente a formação dos sujeitos com capacidade de leitura e compreensão ampla dos fenômenos interconectados dos processos históricos e espaciais da realidade.

Nesse sentido, a espacialidade é uma importante dimensão da complexidade da vida social contemporânea, bem como de suma relevância para pensar o ensino de conteúdos geográficos relacionados à geopolítica. E a Geografia, como disciplina voltada para o conhecimento dessa espacialidade, contribui para a formação escolar, desde que sejam dadas as condições necessárias para a prática do seu ensino com eficiência e que

seu encaminhamento metodológico permita contribuir de modo efetivo para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes.

Cavalcanti (2017) compreende que o processo de ensino e aprendizagem em Geografia na escola contemporânea é baseado na ideia geral de que o ensino é uma intervenção intencional nesse desenvolvimento do estudante, que é sujeito ativo do processo. O conhecimento é um processo social e no ensino ele é intencionalmente mediado.

A Geografia é uma leitura, uma perspectiva da realidade, e o professor deve fazer um esforço em sala de aula para que o estudante entenda que se trata de um conjunto de conhecimentos que carrega uma história. Para isso, Cavalcanti (2017) enfatiza que a atuação docente tem características relevantes a considerar, destacando que ela requer uma autonomia mínima que permita ao professor a definição de um projeto profissional que coadune com seus propósitos pedagógicos referentes à disciplina que ministra.

Assim, Cavalcanti (2017, p. 23-24) destaca os conhecimentos e convicções que devem sustentar as decisões dos professores de Geografia ao selecionar conteúdos: (a) qualificação específica na área e domínio pleno da matéria a ser ensinada, ou seja, saber Geografia; (b) convicção sobre o papel dessa ciência na formação das pessoas, sua relevância social; e (c) conhecimento sobre os estudantes. Outras preocupações que perpassam os projetos de formação são: a articulação entre ensino e pesquisa, a integração teoria-prática, a identidade docente e a interdisciplinaridade.

Dessa forma, os professores em formação necessitam desenvolver um modo de pensar pela Geografia, além de conhecer o que já foi produzido por essa ciência, do contrário, eles terão dificuldades em exercer seu papel profissional. Cavalcanti (2017, p. 29) considera, nesse processo, as influências:

- Da experiência pessoal;
- De suas experiências anteriores com o ensino desse conteúdo;
- De livros didáticos e outros materiais;
- De experiências e materiais didáticos produzidos por colegas;
- Da estrutura de funcionamento e de encaminhamentos de formas de trabalho da escola;
- Dos conhecimentos científicos.

Logo, o conhecimento que se torna objeto de ensino na escola não é um saber universitário simplificado. É um saber transformado, recomposto. Nesse contexto, Lopes (2010) destaca que há conhecimentos e saberes considerados necessários ao exercício da

função de professor de Geografia e que há uma necessidade de articular os conhecimentos da disciplina com o conhecimento pedagógico:

> Esta perspectiva implica diretamente na definição do "ser professor de Geografia", no processo formativo deste professor e na constituição dos saberes/conhecimentos de base para o exercício de sua profissionalidade. [...] O trabalho do professor ganha relevo por que é dele a tarefa de, no interior de uma comunidade profissional e de uma tradição disciplinar, *transformar* por meio de uma ação complexa, o conhecimento científico em *conhecimento a ser ensinado*. (LOPES, 2010, p. 81).

Isto posto, conclui-se que os saberes e conhecimentos orientam a atividade profissional da disciplina de Geografia. Eles devem estar alicerçados, de acordo com Lopes (2010), nos conceitos e procedimentos mais importantes e centrais que caracterizam essa disciplina, bem como na ciência geográfica. Assim, cabe ao professor encaminhar atividades que proporcionem, aos estudantes, a oportunidade de se apropriarem dos conteúdos, das habilidades e dos procedimentos próprios ou específicos dessa área escolar.

2.2 Currículo: origens, significações e sua relação com o trabalho docente em Geografia

Na tarefa de encaminhar atividades que permitam a formação do pensamento geográfico do estudante, os professores de Geografia trabalham com uma proposta de currículo feita por ele, pela escola ou em outra instância. Quando esse currículo chega de outra instância, ele passou por diversas etapas de construção e reconstrução e ainda passará por outras etapas de transformação durante o seu processo de implantação, que corresponde ao processo de apresentação e de modelamento realizado pelo professor no seu trabalho didático.

Nesse sentido, vale destacar que o currículo**,** mais do que uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula pelos professores ao longo das diferentes fases da vida escolar dos estudantes, é uma construção histórica e cultural que sofre, ao longo do tempo, transformações em suas definições. Considero, assim, o currículo como um campo de disputas que envolve inúmeros agentes, principalmente constituído pela reflexão daquilo que o aluno estuda ou deveria estudar. Nessa perspectiva, entrecruzam-se diversas questões e situações em que o professor precisa se posicionar para o encaminhamento do seu trabalho pedagógico.

A organização do currículo tornou-se necessária, segundo Sacristán (2013), devido ao surgimento da escolarização em massa, que engendrou uma padronização do conhecimento a ser ensinado. Nessa lógica, Sacristán (2013, p. 16) destaca que:

> O currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos desse percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.

Desde seu uso inicial, o conceito de currículo representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem. Em sua origem, o currículo significava o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores e aos estudantes, ou seja, o território demarcado do conhecimento, correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam trabalhar.

Na Idade Média, o currículo compunha-se de uma classificação do conhecimento composta do *trivium* (três caminhos ou disciplinas: Gramática, Retórica e Dialética) e do *cuadrivium* (quatro vias: Astronomia, Geometria, Aritmética e Música). Essas sete artes constituíram uma primeira organização do conhecimento, que perdurou durante séculos nas universidades europeias (SACRISTÁN, 2013).

Ao longo do século XX e início do século XXI, o currículo escrito tornou-se um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que, segundo Goodson (2005), é escolhida para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Dessa forma, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização à medida que essas vão sendo operacionalizadas em estrutura e instituições, além de nos proporcionar um testemunho, uma fonte documental e um mapa do terreno sujeito a modificações.

O currículo escrito constituiu-se também, de acordo com Sacristán (2013), como um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização, além de que passou a desempenhar a função do ensinar e do aprender e, ao mesmo tempo, criou um paradoxo devido ao fato de reforçar as fronteiras que delimitam seus componentes, como a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem. Ademais, é possível afirmar que ele possui o papel decisivo de ordenar e de regular os conteúdos a serem ensinados. Dessa forma, Sacristán (2013, p. 19) enfatiza que:

> [...] buscando a gênese desse conceito antigo e consolidado e considerando o acúmulo de significados que vêm sendo sobrepostos a ele, chegamos a uma primeira conclusão: o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo deverá ser aprendido. À capacidade reguladora do currículo foram

> agregados os conceitos de *classe, grau e método,* cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo o dispositivo para normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado, como fazê-lo, e, uma vez que se fazia uma opção, também ficava determinado aquilo que não se podia ou não se deveria ensinar nem aprender (Grifos do autor).

À vista disso, na busca por uma igualdade estrutural, o currículo se comporta como um instrumento que tem a capacidade de ordenar a escolarização, a vida nas escolas e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras e normas que são determinantes. Tais elementos são perceptíveis no funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores, e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem.

Dentro dessa questão, não podemos desconsiderar, de acordo com Dias, Abreu e Lopes (2012), que toda política curricular é constituída de práticas e propostas interconectadas, as quais podem produzir, definir e formar outras práticas e propostas. Conforme os autores:

> [...] segundo Ball (2001), as políticas de currículo são processos de negociação complexos, uma vez que os sujeitos e os contextos influenciam e são influenciados por discursos circulantes, causando uma interdependência delicada. Para entender esses processos de negociação, o autor defende a existência de duas concepções de política, a política como texto e a política como discurso (Ball, 1994). Apesar de diferentes, as duas concepções estão intimamente relacionadas e implícitas uma na outra (DIAS, ABREU E LOPES; 2012, p. 202).

A política como texto refere-se, de acordo com Dias, Abreu e Lopes (2012), às representações dos vários códigos existentes na sociedade; e a política como discurso baseia-se nas práticas que constituem os objetos de que se fala e nas regras que norteiam e direcionam essas práticas. A política curricular, nesse sentido, tanto como texto quanto como discurso, necessita ser entendida como um produto de inúmeras influências e condicionantes, em que alguns serão mais ouvidos e lidos do que outros, além de envolver intenções e negociações constantes.

Dessa forma, o professor está inserido em um processo político educacional composto por um ciclo de políticas contínuo. Em seu trabalho didático, o professor realiza uma interpretação constante do seu contexto de atuação docente e relaciona os textos da política à sua prática. Nesse processo, há resistências em alguns momentos e acomodações em outros, que ocorrem dentro do trabalho cotidiano do professor. Desse modo, a proposta levada a cabo pelo professor está circulada por uma série de discursos, muitas vezes conflitantes.

Outra questão a ser considerada é que essa proposta é permeada por uma teoria do conhecimento. Pacheco (2009) destaca ser esse o elemento central da educação escolar, entendida em suas múltiplas finalidades e nos seus processos e práticas de organização.

Em um momento marcado pelo processo de mundialização, em que se impõem novos padrões e novos conceitos, o currículo tem ganhado uma outra centralidade no processo de ensino, sobretudo quando é considerada a perspectiva da noção de conhecimento. Muitas vezes, segundo o autor, falta uma sólida teoria do conhecimento que possa orientar as discussões acerca das escolhas curriculares.

Esse entendimento também é destacado por Young (2011) ao enfatizar a recusa dos teóricos do currículo em enfrentar o que ele considera como a função específica da educação, ou seja, a promoção do desenvolvimento intelectual dos estudantes com base no desenvolvimento de um conhecimento poderoso, intimamente ligado às áreas do conhecimento nas universidades e às disciplinas escolares.

Essas postulações indicam que o trabalho do professor se realiza a partir da necessária articulação entre uma teoria consistente do conhecimento e a construção de um currículo para além de uma visão instrumental, que supere uma simples pedagogia de objetivos e competências a serem implementadas pelos professores em sala de aula.

Em uma perspectiva centrada na teoria pós-crítica, Moreira e Tadeu (2011) ressaltam que o currículo é um artefato social e cultural, não sendo um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, pois está permeado por relações de poder, transmitindo visões sociais particulares e produzindo identidades individuais e sociais específicas. Os autores destacam que o currículo sempre foi alvo de atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar, que é associado, tanto em suas origens como em seu posterior desenvolvimento, às categorias de controle e eficiência social.

Nesse contexto, a Nova Sociologia da Educação (NSE) surgiu e estabeleceu como seu principal objeto de estudo o currículo escolar, aproximando-se, assim, da Sociologia do Conhecimento. Moreira e Tadeu (2011) consideram relevante a influência da NSE no desenvolvimento inicial e nos rumos posteriores da Sociologia do Currículo tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos. Suas formulações constituíram-se como referência indispensável para todos os que buscavam compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e de ensino dos conteúdos curriculares, bem como a estrutura de poder do contexto social inclusivo.

A historicização do currículo era uma estratégia central no enquadramento teórico da NSE, na medida em que a perspectiva histórica permitia expor a arbitrariedade dos processos de seleção e de organização do conhecimento escolar e educacional. Assim, qualquer definição sobre currículo não foi estabelecida de uma vez por todas em determinado momento histórico. Da mesma forma, não se pode interpretar tais definições como um processo evolutivo de contínuo aperfeiçoamento e de consenso entre os especialistas.

Nesse sentido, Moreira e Tadeu (2011) destacam que o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. Também não é possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e que é trabalhado nas instituições educacionais. Assim, o currículo existente passou a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também constituído por ideologia, cultura e poder, que são questões e temas que continuam centrais na Teoria Crítica e na Sociologia do Currículo.

Ideologia, por exemplo, tem sido um dos conceitos centrais que orientam a análise da escolarização em geral e do currículo em particular. O refinamento conceitual afasta a ideia de ver a ideologia como falsa consciência ou como um conjunto de ideias falsas sobre a sociedade, vinculando esse conceito à noção de poder e de interesse. Desse modo, ideologia está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões, sendo um dos modos pelos quais a linguagem constitui e produz o mundo social (MOREIRA; TADEU, 2011).

A cultura, por sua vez, é o terreno onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais, sendo que o currículo educacional, concomitantemente, é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito. Moreira e Tadeu (2011) acrescentam que o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tantos campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados.

O terceiro tema central à teorização educacional e curricular crítica é o poder. Moreira e Tadeu (2011) ressaltam que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder, o que é perceptível nas relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Dessa forma, quando discutimos os conceitos de ideologia e cultura, o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado das relações de poder quanto seu constituidor.

Dessa forma, a história do currículo é resultado de um processo complexo de movimentos, em que é elaborado a partir de certas concepções, da seleção de conteúdos e da organização da finalidade educativa, que envolve inúmeros conceitos, dentre eles o de política curricular. Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 109) caracteriza a política curricular como:

> [...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar, e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo.

Nesse entendimento, a intervenção política sobre o currículo, que estabelece concretamente o mínimo a ser ensinado em todo o sistema educativo ou para algum de seus níveis, cumpre diferentes funções, uma vez que qualquer esquema de intervenção curricular pode parecer negativo e cerceador da autonomia do professor como especialista da atividade pedagógica e do desenvolvimento curricular. Nesse sentido, os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento.

Ao encontro desse pensamento, Apple (2011) destaca que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que aparece nos textos e nas salas de aula de um país. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que é considerado conhecimento legítimo. É um produto das tensões, dos conflitos e das concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Por esse ângulo, sempre existe uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo, e outros como concepções de uma elite que privilegia determinados grupos e marginaliza outros.

Essas questões são importantes para pensar as políticas do conhecimento oficial, uma vez que elas são o resultado de acordos ou compromissos, que normalmente não são impostos, mas representam os modos pelos quais os grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos estabelecidos os favorecem. Apple (1997) salienta que esses compromissos ocorrem em diferentes níveis: no nível dos discursos político-ideológicos, das políticas de Estado, do conhecimento que é ensinado nas escolas, das

atividades diárias dos professores e estudantes nas salas de aula, e, por fim, do conhecimento de tudo isso.

Nesse cenário, é justamente nos níveis de atuação do conhecimento geográfico ensinado na escola e nas atividades diárias dos professores que se encontram uma das chaves para a compreensão da construção curricular que é realizada pelo professor. Ainda nesse tema, o autor destaca que:

> Conhecimento Oficial analisa as disputas acerca do currículo, ensino e política, numa variedade de níveis e aponta para possibilidades – não apenas limitações – na situação atual. [...] as formas dos currículos, ensino e avaliação nas escolas são sempre os resultados de acordos ou compromissos nos quais os grupos dominantes, para manter o seu domínio, necessitam levar em conta as preocupações dos menos poderosos. Este acordo é sempre frágil, sempre temporário e está constantemente sujeito a ameaças. Haverá sempre brechas para a atividade contra-hegemônica. (APPLE, 1997, p. 25).

E é nesse microespaço contra-hegemônico que o professor de Geografia busca, de forma intencional e sistemática, desenvolver seu trabalho pedagógico e planejar sua prática curricular, a qual faz parte de um planejamento mais amplo, ou seja, da proposta curricular da escola e do sistema educacional. Nesse sentido, o currículo escolar passa por etapas de planejamento que, segundo Sacristán (2000, p 101), definem sua objetivação:

> Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido.

Nesse processo, o currículo possui vários níveis em sua elaboração. Sacristán (2000) delineia algumas fases ou etapas por meio das quais o currículo se confirma como prática realizada em um contexto cultural. Entre elas, algumas estão interligadas ao currículo:

I. Currículo prescrito: é a etapa em que se define o que deve ser o conteúdo obrigatório na escola, em que se prescrevem certos mínimos de conhecimento para um currículo comum, são regulados os conteúdos e as formas de ensino. Ela também prescreve o processo educativo e o rendimento escolar são controlados. Esta etapa torna-se uma referência política e administrativa para todas as etapas do currículo e da escolaridade.

II. Currículo apresentado aos professores: diz respeito aos documentos elaborados para traduzir as prescrições, como o caso dos livros didáticos e uma série de materiais e

subsídios elaborados por diferentes instâncias que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos dos currículos prescritos. Esses materiais derivados do currículo prescrito podem tornar-se uma referência para o professor decidir sua ação.

III. Currículo modelado pelos professores: refere-se aos planos de ação elaborados pelos docentes. Abrange os projetos político-pedagógicos, os projetos educativos e os planejamentos coletivos e/ou individuais. É o currículo transformado que surge na prática cotidiana do professor que interage com a proposta do currículo prescrito e faz adequações ao currículo apresentado aos professores. Nessa perspectiva, o professor tem o papel de mediador do currículo.

IV. Currículo na ação: são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, o fazer pedagógico cotidiano, a prática real que se concretiza nas tarefas escolares e que é perpassada pelo complexo tráfico de influências e pelas interações que nela se reproduzem. O currículo na ação é formado pelo amálgama definido para os alunos e para os professores nas atividades que ambos realizam.

V. Currículo realizado: envolve as aprendizagens construídas pelos alunos, o que eles aprenderam em relação aos conhecimentos trabalhados nas instituições de ensino, o currículo revelado nos alunos e nos professores e que se projeta no ambiente social, familiar e em outros ambientes.

VI. Currículo avaliado: evidencia as relações entre o currículo e a avaliação, afinal, é o currículo formulado para atender às expectativas das avaliações (externas e dos próprios pais dos alunos). Nesse sentido, é a avaliação dos aspectos do currículo, em que são analisados os efeitos das propostas curriculares realizadas na prática.

A classificação elaborada por Sacristán (2000) representa a base para a análise da organização curricular e é um elemento estruturante do processo educativo. O currículo ganha vida na sua implantação e se materializa a partir da concepção, do desenvolvimento e da avaliação de práticas pedagógicas realizadas pelos professores que o colocam em ação.

A partir dessa discussão, é possível concluir que o professor possui importantes margens de autonomia na modelação do que será o currículo na prática de sala de aula com a finalidade de transformar o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas, assim como para buscar adequar os conteúdos a serem ensinados para seus alunos.

Nesta pesquisa, o foco da investigação está em olhar para as etapas destacadas por Sacristán que envolvem: o currículo apresentado aos professores (II) e o currículo

modelado pelos professores (III). Nas etapas II e III, o professor questiona-se sobre a melhor forma de organizar o conteúdo, sobre a maneira de distribuir o currículo em unidades, adequando-se entre o que está prescrito e as suas necessidades práticas diárias.

Outro elemento importante a ser destacado como influenciador nas decisões do professor sobre currículo é o Livro Didático[4]. Esse material assume, muitas vezes, o papel de definidor dos conteúdos que devem ser abordados[5]. Com base nele, são apresentados os conteúdos, a sua distribuição, os tipos de atividades a serem desenvolvidas e todo o conjunto de encaminhamentos que servem de referência em cada uma das séries da educação básica.

O livro didático se apresenta ao professor, muitas vezes, como o único instrumento para direcionar suas aulas e, pela estrutura do material, busca direcionar o papel do professor, estabelecendo o que cabe ou não ensinar aos seus estudantes. Diante dessa questão, destaca-se a importância da formação sólida do professor e do seu constante desenvolvimento profissional como forma de fortalecer a autoria e a autonomia do professor na possibilidade de construção curricular frente a esses materiais.

Gabrelon e Silva (2017) destacam que, por meio das políticas públicas[6] que controlam a produção do livro didático, o manual pode exercer a função de um documento prescrito, pensado fora da escola e que tem a função de intermediar o que será ensinado. Vale considerar a importância do professor no estabelecimento da mediação entre o conhecimento que está no livro didático e o cotidiano do estudante. Nesse sentido, Gabrelon e Silva (2017, p. 132) afirmam que:

> Para que a prática do conhecimento escolar se desenvolva com significado para a vida do estudante, é necessário que atuemos no sentido de articular as experiências do aluno com o saber escolar e da disciplina que nos propomos a ensinar; o que não significa reduzir o exercício docente à reprodução do conhecimento que os discentes adquirem em outras esferas sociais, como a família e a comunidade.

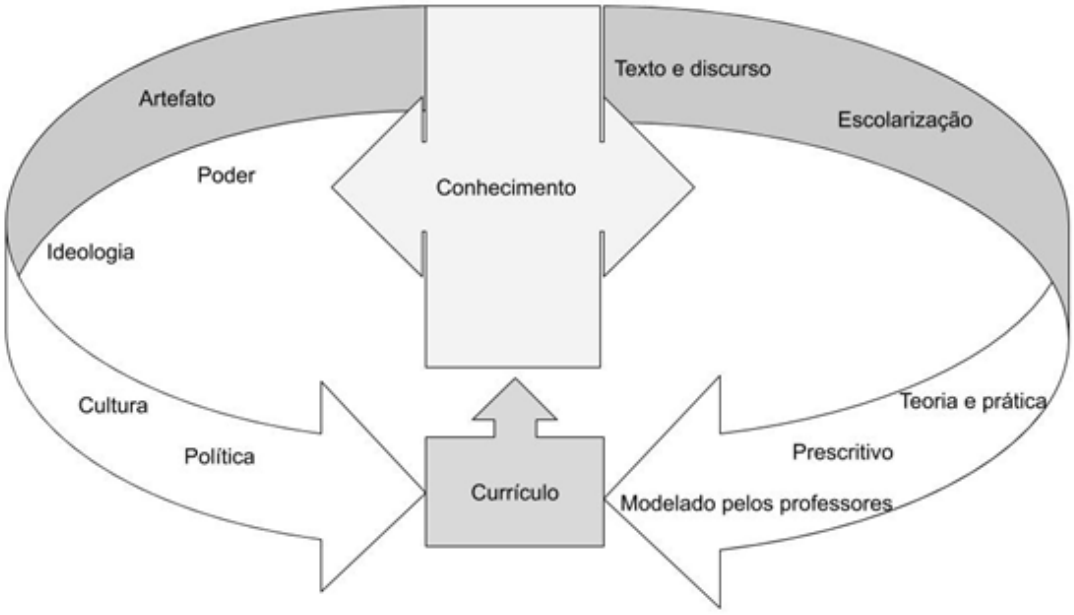
[4] A organização e a avaliação dos livros didáticos estão assentadas em um conjunto de documentos legais produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação em 2017 e 2018, entre eles a Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular e os Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos.

[5] Os livros didáticos são estruturados para o desenvolvimento das competências gerais, competências específicas e habilidades definidas pela BNCC.

[6] O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Dessa forma, o professor de Geografia necessita examinar o currículo prescrito e os materiais didáticos que chegam até ele, bem como questionar quem os redige e as possibilidades de sua utilização para a construção do conhecimento. Além disso, é preciso também refletir sobre erros conceituais que estão presentes nesses materiais, considerando suas condições de trabalho e a intervenção docente que ocorre no seu conhecimento, conforme ilustra a Figura 1 abaixo.

Figura 1 - Sistematização do conceito de currículo



Fonte: o autor (2021).

As políticas não são simplesmente implementadas nos contextos da prática, mas estão sujeitas à interpretação do professor e, nesse momento, há grandes possibilidades de serem recriadas. Dessa forma, não basta uma transformação apenas no currículo prescrito e apresentado aos professores, mas é preciso também considerar a atuação que o professor exerce frente ao currículo prescrito durante o processo de modelamento deste. O professor, nesse sentido, estabelece um caminho didático para seus estudantes a partir da construção do seu currículo modelado, construído a partir de sua prática diária.

2.3 Concepções e práticas dos professores de Geografia: o currículo prescrito e o currículo praticado

Conforme tenho discutido nesta investigação, o currículo se efetiva na sala de aula e depende das decisões e ações tomadas pelo professor. Nesse sentido, concordo com Cacete (2013) que a melhor forma de incidir sobre o currículo é incidir sobre os docentes, sobre a sua formação e as suas condições de trabalho, ou seja, uma das dimensões para uma transformação curricular perpassa o desenvolvimento profissional docente.

Essas considerações são relevantes para compreender os processos de implementação dos currículos nas Redes de ensino básico, como a de Goiás. O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC no estado de Goiás, assim como em todo o Brasil, tem seguido a parceria e o regime de colaboração com as secretarias municipais, com o Conselho Estadual de Educação, com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Apostando no regime de colaboração, a Undime e o Consed buscam formas de fazer o currículo chegar à sala de aula, e uma dessas formas tem sido o entendimento sobre a formação de professores.

Diante desse cenário, é importante questionar: Como os professores de Geografia da rede estadual de Goiás tem acompanhado essas discussões a partir da escola? Qual a relação dos professores de Geografia que atuam no ensino médio com as possíveis alterações em sua prática advindas de uma mudança curricular? No desenvolvimento dessa investigação, essas foram questões importantes para a compreensão das formas de efetivação de uma proposta curricular em sala de aula.

À vista disso, a partir da entrevista, foi possível conhecer aspectos gerais da trajetória dos professores e identificar relações entre as prescrições/orientações externas a eles dirigidas e as suas concepções teórico-metodológicas. Além disso, procurou-se entender as fontes que os professores utilizam para a elaboração de suas aulas envolvendo o conteúdo relacionado à geopolítica.

Um dos primeiros pontos de investigação foi o entendimento sobre o pensamento do professor de Geografia em relação aos projetos de reforma para educação. Questionei os professores sobre as mudanças curriculares que eles acreditavam ser importantes para o ensino de Geografia. Nessa pergunta, busquei elementos da percepção do professor que mudariam o seu trabalho a partir das mudanças curriculares.

De acordo com os relatos dos professores, sumariamente, há um descrédito em relação às mudanças curriculares e às possíveis mudanças que elas poderiam compor em sua prática profissional. O Professor I acredita que tudo, na verdade, é uma recopilação do que já está posto, que são releituras de algo que já está escrito, e que a secretaria da

educação não pensa muito no ensino como ato de conhecimento, mas em formas de monitorar os *descritores avaliativos*[7] que vêm sendo trabalhados. Existe, assim, segundo o Professor I, um grande foco nas avaliações externas:

> (...) desde os anos 1990, tudo o que foi feito tem sido reescrever as mesmas coisas boas, só que com palavras diferentes. Acho que a grande cartada foram os PCNs, e de lá pra cá tudo o que vi, no que se refere à Geografia, é reescrever aquilo de outras maneiras em outros documentos. O problema é que pouco do que é posto no papel chega ao cotidiano. Se mudaria o meu trabalho? De verdade, vejo falar em várias reformas, mas no cotidiano escolar viram perfumaria e algo que transforma o trabalho do professor em uma mera repetição, como é o caso das provas de avaliação externa, que parecem ser o único objetivo da educação, preparar aluno para as provas de avaliação externa. (Professor I)

O Professor II, por sua vez, consegue enxergar algumas possibilidades com as reformas que se apresentavam naquele momento da entrevista (ano de 2019). Porém, também ressaltou o grande acompanhamento que é realizado pela SEDUC por meio das avaliações externas que, de certa forma, impõe à escola um trabalho direcionado para que os estudantes respondam a determinadas questões, o que ele chamou de tecnicismo. O Professor II também mostrou grande preocupação com o "lugar" da Geografia dentro da Reforma do Ensino Médio e ressaltou uma preocupação sobre a posição da Geografia dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

> Dentro da reforma do ensino médio, ela (a reforma) acaba entrando na Base Nacional Comum Curricular. Elas, as reformas, são muito interessantes para a gente pensar no processo de mudança, porque a sociedade muda, as pessoas mudam, o ensino médio que nós [...] fizemos foi completamente diferente do que é o ensino médio hoje, as necessidades sociais são diferentes, as demandas são diferentes. Então, tem que se pensar diferente sim. Mas, algumas coisas eu vejo com muito temor, com um pensamento tecnicista muito forte dentro do ensino médio, acaba que algumas disciplinas, principalmente Geografia e História, iriam ficar localizadas em um determinado ponto. (Professor II)

O Professor III enxerga que as mudanças, apesar de não acontecerem em um primeiro momento, elas vêm para facilitar e contribuir com o trabalho do professor.

> Acho que sim. As mudanças em si, eu acho que elas não mudam em um primeiro momento. As mudanças, elas só vão acrescentar e facilitar em algumas partes do processo. (Professor III)

[7] Uma Matriz de Referência Curricular é formada por um conjunto de descritores que mostram as habilidades que são esperadas dos alunos em diferentes etapas de escolarização e passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho. Construída a partir de estudos das propostas curriculares de ensino, sobre os currículos vigentes no país, além de pesquisas em livros didáticos e debates com educadores em atividade nas redes de ensino e especialistas em educação.

O Professor IV destaca que existe um distanciamento entre os que propõem as mudanças e aqueles que efetivamente irão desenvolvê-las na escola. Ressalta que, apesar de ter um grande tempo na rede de educação estadual, nunca participou de pesquisas ou consultas sobre a necessidade de uma mudança curricular. Destaca ainda que as reformas que estão em construção e em início de efetivação não pensam a realidade do estudante, especificamente apresenta uma crítica à BNCC por ser um documento que pensa o país como um todo e que, segundo esse professor, não considera as especificidades regionais.

> Bom, essas reformas, elas são sempre feitas sem consultar a população interessada, elas não são feitas em escolas, porque eu estou na rede há 15 anos, então, assim, eu nunca respondi a uma pergunta dessas, eu nunca participei de uma pesquisa sobre uma reforma dessas, se ela é feita para a gente, ela deveria ser feita com pessoas interessadas. Elas são feitas para a gente só no papel, elas não levam em consideração a realidade do aluno, não leva em consideração a realidade da região do aluno, essas pesquisas não são regionais, essas reformas não são regionais, elas são feitas a nível de Brasil, como elas são feitas a nível de Brasil, elas não levam em consideração as particularidades de cada região. (Professor IV)

Já o Professor V considerou que as mudanças são benéficas, pois vão contribuir com seu trabalho pedagógico. Além disso, ressaltou que os professores têm um momento para conhecer o documento, para indicar possibilidades de melhoria e que isso é feito em momentos de estudos do documento na escola.

> As reformas, em um primeiro momento, assustam os professores, pois não sabemos de que forma atingirá o ensino da nossa disciplina. Tenho participado dos momentos de construção e discussão do documento curricular para Goiás e tenho percebido ser possível o trabalho com esses documentos na escola. Quanto às mudanças no ensino médio, ainda não são perceptíveis no contexto escolar, a carga horária permanece a mesma e seguimos trabalhando a bimestralidade, apesar de saber que há um novo documento sendo concebido a partir da BNCC. (Professor V)

Um segundo elemento presente na entrevista centrou-se em torno da avaliação dos professores sobre o processo de implantação da BNCCEM. Nesse item, buscou-se o entendimento sobre qual era o pensamento do professor sobre essa base. Nesse sentido, as posições manifestadas pelos professores estão descritas a seguir.

O Professor I destacou que acredita que a BNCC trará melhores possibilidades para o trabalho do professor de Geografia e que o documento é menos conteudista. Ademais, ressalta que muitos professores estão preocupados com a manutenção da carga horária de 60 horas semanais, mas que isso não tem relação com a BNCC.

> Resumidamente, acho o ensino médio tradicional, tal como ele é, é inútil, uma perda de tempo. Quando trabalhamos nas escolas das periferias, a gente entende

> melhor porque tantos estudantes pobres abandonam o ensino médio e, mais tarde, procuram a EJA, que também tem aspectos para melhorias. A BNCC está longe de resolver o problema, mas, de modo geral, penso que acerta na medida que torna as disciplinas menos conteudistas, os conhecimentos menos estanques e os conteúdos programáticos menos extensos. Muitos professores, na rede estadual de Goiás, veem com maus olhos, porque a carreira do magistério tem diversos problemas, e quase todo mundo trabalha por 60 horas semanais para ter um padrão de vida mais razoável, palavra que é muito otimista. Como a BNCC reduz a carga horária para a Geografia, tem muito professor assustado em perder a renda ou mesmo o contrato trabalhista, como é o caso daqueles que não têm a estabilidade do professor concursado. Acho que esse é um problema muito sério, mas não é culpa da BNCC e sim das políticas públicas para a carreira de professor. (Professor I)

O Professor II salienta a necessidade de integração entre os conteúdos de Geografia e de trabalhar buscando uma totalidade, ressalta ainda que a Geografia não pode ser trabalhada de forma fragmentada.

> Uma coisa que eu sinto muito no ensino de Geografia é que existem duas correntes muito fortes, dilemas que têm que resolver; de um lado, há pessoas que pensam o seguinte: “eu não posso fragmentar o ensino de Geografia”, então todas as especificidades deles partem da Geografia humana, da Geografia física, da cartografia, da demografia, dos estudos populacionais, do estudo do meio ambiente, em que todos têm que estar inseridos em todas as séries; e existe uma outra corrente que diz que não, que você tem que dividir, porque tem que aplicar o máximo do conteúdo possível em um ano. Então, por exemplo, eu pegaria, no primeiro ano, só a parte ambiental, a parte da cartografia, a parte de Geografia física. No segundo, só estudos populacionais e econômicos em escala global. E, no terceiro, os dois anteriores, mas com o Brasil também. Eu acredito que essa questão de dividir muito o Brasil, Goiás e Goiânia é interessante, mas tem que pensar que o ensino de Geografia não é restrito, então eu não vou ensinar só cartografia, não vou ensinar só demografia, tem que ensinar todas as áreas, todas elas precisam ser contempladas. Então, dentro desse aspecto, eu acredito que a reforma, se for acontecer alguma reforma curricular, tem que ser feita pensando que o ensino tem que ser completo, não pode ser subdividido. (Professor II)

O Professor III ressalta que a BNCC contribuirá para o trabalho com a preparação dos estudantes para o Enem, uma vez que seguirá um padrão de conteúdos com base em uma matriz nacional. Esse professor também acredita que a BNCC contribuirá com o planejamento e a construção de suas aulas.

> Acredito que a BNCC irá encaminhar e colaborar com o trabalho do professor no ensino médio. Em todo o Brasil, os alunos terão acesso aos mesmos conteúdos em determinada série, isso dará uma uniformidade. Se a prova do Enem segue uma matriz nacional, então é interessante que os conteúdos trabalhados, ao longo do ensino médio, também sigam uma matriz nacional. (Professor III)

O Professor IV destacou a construção do DCGOEM a partir da BNCCEM, o qual encaminhará, segundo o professor, o trabalho pedagógico nas escolas.

> A BNCC é um encaminhamento para a construção dos currículos locais. A partir da BNCC do ensino médio, está sendo feito o DCGOEM, e é ele que será o referencial para o trabalho do professor no ensino médio. É claro que tudo da BNCC está nesse documento, nele só é acrescentado alguns aspectos regionais, é o que dá a cara do currículo estadual. (Professor IV)

O Professor V evidencia um desânimo na construção da BNCC, apesar de ter tido um momento (um planejamento coletivo chamado Dia D da BNCC), na escola, para conhecer o documento. Ele destaca que participou das reuniões para a construção do Currículo Referência do Estado, e que fez sugestões e contribuições que refletiram no documento final.

> A tutoria que acompanha a escola orientou sobre o dia de participação na construção da base (escrever o que a gente queria e cadastrar no site). Essa foi a única coisa que a gente teve, igualzinho a reforma do currículo do Estado de Goiás, em que a gente foi lá, ficou um ano, dois anos fazendo aquela proposta, e ela não foi aceita, pois o que eu coloquei lá não está na minha proposta hoje. [...] Em relação a essa mudança curricular, eu acho que a gente deveria seguir o que está sendo cobrado lá fora, a gente deveria pegar o que é cobrado para entrar nos melhores vestibulares, o que é cobrado pelo ENEM, e não que se faça uma proposta fixa e acabada de currículo igual a que tem hoje, porque ela não atende a nossa realidade, ela não atende à realidade do aluno, ela não atende à realidade do livro didático. (Professor V)

Outra dimensão abordada na entrevista sondou os professores sobre como eles avaliavam seu trabalho em sala de aula, se eles acreditam que fazem um bom trabalho ou não no desenvolvimento dos conteúdos de Geografia na escola. Nesse sentido, o Professor I destacou que não acredita fazer um bom trabalho com os conteúdos em Geografia, afirmou que os conteúdos são muitos e variados e que o tempo é insuficiente. Nesse contexto, há uma preocupação do professor sobre o nível de profundidade com o tratamento dos conteúdos.

> Acho que não, porque o currículo de Geografia é muito extenso no que se refere às expectativas e aos conteúdos. É impossível, em um único bimestre, abordar todos eles. Acho que algumas expectativas e conteúdos deveriam aparecer como principais e outras como suporte. A gente está falando o tempo todo em nível de desenvolvimento socioeconômico das cidades, dos estados, países, e por aí vai. [...] O fato é que o currículo é extenso e nunca consegui abordar 100% dele. (Professor I)

O Professor II ressaltou uma limitação com o seu trabalho em relação à divisão que há dos conteúdos por série e defendeu a necessidade de os livros trabalharem com os

mesmos conteúdos em todas as séries. O Professor II entende que a maior limitação do seu trabalho está no encaminhamento que precisa fazer com o livro didático para que os alunos compreendam esse conteúdo, ou seja, em relação à mediação didática que precisa ser feita com o livro para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula.

> Dentro da sala de aula, a gente tem uma limitação muito grande, que é a seguinte: os alunos, eles vão precisar do livro didático, então eu tenho que me adequar ao livro didático. Seja esse livro didático ou o que eu escolher para o ano que vem, todos eles vêm com a questão da separação. Por exemplo, a gente está aqui na mesa com o livro do segundo ano, ele vai falar sobre os aspectos da globalização, sobre os aspectos do capitalismo, vai ensinar esse tipo de conteúdo, e isso não vai estar no livro do primeiro ano, do terceiro ano. [...] Na minha concepção, todos os conteúdos teriam que estar em todos os anos no livro didático, eu me sinto limitado pelo livro didático, porque, por exemplo, se eu for perguntar para um aluno do primeiro ano algo sobre a globalização, ele vai sentir dificuldade; se eu for perguntar para um aluno do terceiro ou do segundo ano sobre biomas ou sobre o clima, ele vai falar: “ah não, professor, isso é matéria do primeiro ano”. Então, eu me sinto meio limitado e acho que o ensino tem que ser mais completo. (Professor II)

O Professor III também destacou que não faz um bom trabalho com os conteúdos devido à infraestrutura da escola, pela ausência de sala de vídeo, de materiais específicos para o encaminhamento didático etc. O Professor III ressaltou ainda a grande quantidade de conteúdos que precisam ser trabalhados e o pouco tempo para desenvolver esses conteúdos com os alunos.

> Não faço um bom trabalho com o conteúdo de Geografia, porque a gente não tem uma sala de vídeo, a gente não tem acesso a um material didático de ponta, a gente trabalha de forma muito precária, a gente tem um tempo muito limitado para trabalhar com os conteúdos, os conteúdos são vastos, muito amplos, então você tenta trabalhar de uma forma que o aluno não saia prejudicado, que ele aprenda o máximo possível. (Professor III)

O Professor IV também manifestou não fazer um bom trabalho com os conteúdos de Geografia, apontando limitações que estão presentes na rede estadual de educação: o livro como a principal referência para o seu trabalho, dificuldades de elaborar outros materiais, ausência de recursos financeiros para adquirir materiais para complementar as aulas.

> Acredito que, na medida do possível, consigo desenvolver o trabalho a partir do livro didático. Sei que o livro didático é apenas um Norte. Mas, para a gente que é da rede, o livro didático, às vezes, é tudo. Às vezes, a gente não tem material e nem condições de trazer outras coisas para o aluno, a gente busca outra coisa para o aluno com recursos próprios, porque a rede não possibilita. Então, quando se tem um currículo pronto e acabado e ele não atende à realidade, dificulta-se ainda mais o trabalho do professor. (Professor IV)

Diferentemente dos demais, o professor V afirmou desenvolver um bom trabalho com os conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula. O professor ressaltou que aposta nas diferentes metodologias como forma de desenvolver seu trabalho com o intuito de que os estudantes desenvolvam o pensamento geográfico.

> Desenvolvo um bom trabalho com os conteúdos de Geografia. Sempre procuro promover oficinas, feiras culturais, trabalhos de campo com os estudantes e utilizar novas metodologias para as aulas. Foco nos conteúdos que irão ser abordados nas avaliações externas, chamamos de ADA, mas também procuro trabalhar conteúdos que desenvolvam o pensamento crítico dos estudantes. (Professor V)

Outra questão importante considerada durante a entrevista com os professores foi a maneira como o professor segue suas convicções no encaminhamento de sua proposta didática em sala de aula. Nesse sentido, buscou-se entender como o professor conduz o seu trabalho pedagógico e quais as orientações que ele segue.

A partir dessa questão, o Professor I destacou que segue o currículo por considerar ser a forma mais adequada. No entanto, esclareceu que possui uma margem de autonomia para inserir novos conteúdos necessários para o desenvolvimento das aulas conforme sua concepção teórico-conceitual. O Professor apontou que, para seguir um planejamento com autonomia, apoia-se em vários documentos, na legislação e nos estudos e pesquisas que desenvolve a partir de sua atuação em sala de aula. Tudo é documentado em seu projeto e/ou planejamento para que fique amparado legalmente.

> Com relação ao currículo, trabalho conforme orientações externas, porque, principalmente no estado, existem muitas cobranças que comumente tornam-se assédio. Eu sigo o currículo, porque concordo com ele na maior parte e porque isso respalda o nosso trabalho na hora de uma eventual cobrança. Porém, existem conteúdos que acho que para aquele momento são mais relevantes do que o do currículo, mas sei que se tratá-los, não vai dar tempo de ver todo o currículo oficial. Mesmo assim, eu elaboro um planejamento pedagógico maior, com umas 12 páginas, cito leis, normas e diretrizes, entrego na coordenação e digo que estou assumindo as responsabilidades pelo o que der e vier. Até hoje deu tudo certo e eu fui apenas elogiado. Mas, não sei se vai ser assim pra sempre. (Professor I)

O Professor II considerou que possui uma autonomia para o desenvolvimento de suas aulas, estabeleceu uma forte relação no desenvolvimento das aulas com o livro didático e afirmou que considera as orientações mais gerais da SEDUC para conduzir a forma como avalia os estudantes, seguindo determinações e encaminhamentos das avaliações externas.

> Com relação ao conteúdo, eu tenho autonomia total, se eu quiser, por exemplo, [...] falar "olha aqui, pega o livro do terceiro ano, que a nossa matéria é essa", eu teria liberdade de fazer isso [....] A gente tem liberdade nesse aspecto, mas não temos liberdade em questão de notas de avaliações, da cobrança das avaliações, porque a escola responde ao Estado, tem um índice que tem que ter de aprovações, o índice de frequência e de evasão, e a gente tem que fazer esses índices funcionarem de um jeito ou de outro. (Professor II)

O Professor III julgou ter uma relativa autonomia, porém acredita que é necessário fazer adaptações ao que a SEDUC estabelece. Além disso, também julga as avaliações externas como uma importante dimensão para o encaminhamento de suas aulas e busca trilhar um caminho paralelo a elas para que consiga desenvolver seu trabalho com o conteúdo de Geografia.

> Eu faço de forma autônoma, mas o tempo todo me adaptando ao que a secretaria manda. Porque você não pode passar por cima de algumas regras que estão estabelecidas, eu tento fazer um elo, unir as duas coisas. Eu penso que não é com um só caminho que você vai atingir o resultado, você tem que caminhar de forma paralela. (Professor III)

O Professor IV destacou a forte influência que recebe das orientações externas que chegam à escola para o desenvolvimento do seu trabalho. Ademais, enfatizou que, com o passar dos anos, limitou-se bastante a seguir as orientações que vêm da secretaria.

> A gente segue um programa estabelecido pela secretaria e não tem mais autonomia em sala de aula, a gente segue o que vem de cima, que simplesmente tem que seguir, nosso planejamento vem pronto, a gente só clica lá e ele vai para o diário, a gente não tem autonomia nem para decidir a matéria que o aluno vai estudar. (Professor IV)

O Professor V ressaltou que consegue desenvolver um trabalho com projetos na escola como forma de encaminhar propostas que acredita serem essenciais para o desenvolvimento dos estudantes.

> Eu busco seguir os conteúdos da bimestralidade. Com o desenvolvimento de projetos na escola, consigo utilizar os conteúdos que são necessários para o bimestre junto com conteúdos e perspectivas que eu acredito serem necessários para determinada série/faixa etária. Claro que penso nos conteúdos que meus estudantes precisam para fazer o Enem, buscamos discutir esses conteúdos, discutir temáticas que vão contribuir com eles na redação etc. (Professor V)

O próximo tópico da entrevista buscou o entendimento dos professores sobre quais fatores interferem na sua prática em sala de aula com os conteúdos de Geografia. Nesse sentido, o Professor I ressaltou aspectos relacionados à família e ao desinteresse dos estudantes com os estudos. Mesmo assim, o professor considerou que desenvolve um bom trabalho com o conteúdo de Geografia, pois apoia-se em outros recursos para o

encaminhamento de suas aulas, tais como vídeos, documentários, revistas, livros literários.

> São vários os fatores que interferem em minha prática em sala de aula. A omissão das famílias dos estudantes para acompanhar a vida escolar dos filhos, o desinteresse dos próprios estudantes e o descaso com a questão de estudar em casa. Porém, eu até contorno isso, na escola em que trabalho, felizmente, sou do grupo dos professores que consegue chamar mais a atenção dos estudantes. Mas, sinto muita falta de material didático para além do livro distribuído pelo PNLD. Faltam vídeos, documentários, revistas, livros literários com assuntos direcionados etc. Outra utopia, acho que a SEDUC deveria manter uma espécie de mostruário virtual, em que o professor poderia procurar por um tema e apareceria livros, revistas, multimídia e até aulas prontas. O professor leria uma parte ou toda e, se concordasse, a Secretaria mandaria o material para a escola para o professor utilizar nas aulas. (Professor I)

Como fatores que interferem em sua prática em sala de aula com os conteúdos de Geografia, o Professor II destacou o currículo, que estabelece quais os conteúdos a serem trabalhados no bimestre e a forma como é realizado o processo avaliativo na SEDUC.

> O que a gente vê é uma interferência muito grande da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, que faz um currículo fixo. Segundo eles, a gente pode inovar, mas o currículo tem que estar lá e a matéria tem que ser dada. Agora, como você faz uma aula de 50 minutos que você tem que dar o conteúdo da secretaria e o seu? Quando chega no final do bimestre, o menino tem uma recuperação da recuperação, eles querem o número, eles não querem que o menino reprove. (Professor II)

O professor III destacou que existem várias questões que interferem em sua prática em sala de aula, mas explicitou somente a questão socioeconômica dos estudantes, a qual interfere diferentemente na falta de interesse e na dificuldade de continuidade dos estudos.

> São vários os fatores: o desinteresse do estudante, a falta de perspectiva diante dos estudos, as condições sociais desses estudantes que trabalham o dia todo e sobra pouco tempo para estudar. (Professor III)

Nesse contexto, o Professor IV também ressaltou a questão do currículo e das avaliações externas.

> Alguns fatores me dão bons encaminhamentos para as aulas, por exemplo, seguir a bimestralidade me orienta, dentro desse caminho, consigo formas de encaminhar esses conteúdos. Porém, são inúmeras as avaliações que chegam e tomam o espaço da aula para serem aplicadas, há um excesso de treinamento para essas avaliações, os estudantes não se interessam em responder essas provas, pois sabem que elas, muitas vezes, servem mais para as escolas do que para eles. (Professor IV)

O professor V enfatizou também a questão das avaliações externas como um fator que interfere em sua prática em sala de aula com os conteúdos de Geografia e acrescentou

um formato que é estabelecido pela SEDUC na busca de um modelo padrão de aula e de professor. Tal modelo, segundo o professor, desmotiva-o a procurar uma formação continuada e até mesmo novas metodologias para as suas aulas.

> O fato de o estudante estar sendo treinado para fazer provas externas, Enem, vestibular, provas externas do governo. Ele está sendo treinado para isso, então isso dificulta na formação de um cidadão crítico e participativo. Muitas orientações não estão deixando a gente ser professor. De certa forma, a gente fica desmotivado. (Professor V)

A questão seguinte do roteiro de entrevista questionou sobre as principais fontes e/ou recursos que são utilizados para trabalhar os conteúdos de Geografia em sala de aula. Nessa perspectiva, o Professor I destacou o uso do livro didático como principal recurso, mas também citou a utilização de outros recursos como mapas, músicas, vídeos etc.

> O livro didático é a principal fonte, mas não é a única e é insuficiente. Tenho uma biblioteca caseira com livros didáticos de outros autores. Às vezes, um só tem um mapa, um gráfico, uma ilustração que se aplica melhor ao que quero falar. Vou lá, escaneio, mando para a coordenação tirar cópias ou projeto na sala e faço toda a explicação em cima daquilo. Como tenho um razoável costume de leitura e o que gosto de ler se relaciona muito com a Geografia, uso o que estou lendo nas aulas. (...) Utilizo também músicas, inclusive o sertanejo universitário, para discutir a inserção da mulher na sociedade brasileira. Sambas, funks e RAP pra falar dos negros e da periferia. Filmes também. Ultimamente, tenho copiado vídeos do Youtube dos chamados Science Vlogs, que são canais de Youtubers reconhecidos por colocarem conteúdos relacionados às ciências. (Professor I)

Os professores II, III, IV e V apresentaram o livro didático como principal recurso utilizado para trabalhar os conteúdos de Geografia em sala de aula e enfatizaram que também procuram inserir o uso de recursos audiovisuais.

> O conteúdo, a limitação que eu teria é aquela que te falei do livro didático, mas se eu quiser, por exemplo, pegar o livro didático e começar pelo último capítulo, a gente vai ver esse capítulo, agora eu posso. Eu consigo trabalhar com recursos audiovisuais, filmes, algumas pesquisas eu apresento no Power point com os alunos, então isso é o que uso de recurso, já usei mais, mas é uma condição que a gente também acaba sendo limitado por questões econômicas de trabalho de campo. Mais ou menos dois anos atrás, a gente teve uma limitação e os trabalhos de campos foram meio restritos, mas ainda fazemos mostras culturais, aquelas feiras de ciências. (Professor II)

> Utilizo o livro didático, outros livros científicos, artigos, filmes, vídeos, imagens, essas fontes que a gente utiliza. (Professor III)

> Principalmente o livro didático adotado. Para complementar esse material, utilizo jornais, revistas e livros específicos de Geografia. Hoje, também existe uma grande quantidade de vídeos presentes na internet que contribuem para a elaboração das aulas, tutoriais e as chamadas metodologias que muito têm sido

> discutidas como formas interessantes de encaminhamento das aulas. (Professor IV)
>
> Primeiramente, o livro didático, vídeos do Youtube, alguns textos e leituras complementares. (Professor V)

Buscando elementos específicos relacionados à presença ou à ausência dos conteúdos no ensino médio, foi perguntado, aos professores, se eles poderiam apontar/indicar algum conteúdo que deixou de ser trabalhado em suas aulas ao longo dos últimos anos. Especificamente, foi questionado se eles recordavam se, a partir da mudança da bimestralidade, por exemplo, algum conteúdo deixou de ser trabalhado; ou, se durante as discussões sobre a BNCC em que participaram, perceberam a ausência de algum determinado conteúdo.

Por esse ângulo, o Professor I afirmou que não percebeu a retirada de nenhum conteúdo, mas destacou a sua percepção sobre os conteúdos referentes às bacias hidrográficas que, no seu ponto de vista, não são trabalhados adequadamente.

> Não existe, mas um, pelo menos, acho que não é contemplado de forma adequada, e eu passei a trabalhá-lo de maneira melhor, as bacias hidrográficas. Este ano, quero falar de solos usando algumas sugestões do site do curso de Geografia da UFPR. (Professor I)

O Professor II apontou a retirada dos conteúdos regionais ao longo dos anos, principalmente os conteúdos relacionados à Geografia de Goiás. Em sua perspectiva, esse foi um dos conteúdos que deixou de ser trabalhado ou que passou a ter menos importância em suas aulas em razão de a escola focar na preparação para o Enem.

> [...] todos foram chamados para determinar o currículo mínimo do estado de Goiás para todas as séries, desde a primeira série do ensino fundamental até o a terceira série do ensino médio. Na definição da terceira série do ensino médio, está que, no segundo semestre, a gente deveria focar na Geografia de Goiás e na Geografia de Goiânia por uma questão de serem matérias hiper cobradas no processo seletivo da época, do vestibular, os vestibulares da UFG, da UEG, da PUC, cobravam muito essas disciplinas [...] Em 2015, 2014, não vou me recordar direito, a UFG aderiu ao Enem, então esse conteúdo deixou de ser cobrado, esse conteúdo, com o passar do tempo, também deixou de ser cobrado dentro da escola, a gente trabalha bem menos, em meio bimestre uma coisa que era para trabalhar um semestre aqui. Por exemplo, esse ano, por uma questão de preparação para o Enem, muito próximo ao final do terceiro bimestre, a gente não chegou nem a trabalhar esse conteúdo [...] (Professor II)

Os Professores III, IV e V declararam não perceber a retirada de nenhum conteúdo. Para eles, os conteúdos foram mantidos ao longo dos anos.

Dessa forma, o instrumento de entrevista permitiu que os participantes revelassem algumas de suas representações das questões curriculares e da forma como têm trabalhado com os conteúdos de Geografia. Em seus relatos, emergiu a presença de um currículo prescrito que necessita ser seguido e dos processos de avaliação que monitoram a forma como o currículo é praticado nas salas de aula.

Ao mesmo tempo, o instrumento permitiu entender a existência de mecanismos de ajustes que são realizados pelos professores frente ao currículo prescrito para o desenvolvimento de suas aulas, bem como os recursos que utilizam para implementar esses ajustes.

Silva e Brooks (2018) argumentam que o desenvolvimento teórico permite fornecer referências de profissionalismo para os professores agenciarem os problemas existentes no contexto educacional. Assim, tendo como foco a prática de professores, é possível envolver múltiplas perspectivas curriculares e avaliativas, mas uma abordagem didática permite gerar entendimento sobre o que significa entrar nas salas de aula e os contextos que influenciam os professores a agir de determinada maneira.

Esses elementos presentes na entrevista com professores estão muito relacionados ao impasse de uma possível mudança em sua prática profissional, principalmente no que se refere ao trabalho com o currículo prescrito. Dessa forma, quando os professores enfrentam novas recomendações curriculares, existe um momento de apropriação dos novos requisitos, mas, a posteriori, os professores tendem a voltar às práticas e às concepções que já haviam experimentado.

A relação entre a prática e as mudanças estruturais do sistema escolar não ocorrem necessariamente de forma direta, a eficácia dessa relação pode ser condicionada pela intensidade em que os professores estão envolvidos com as mudanças. Para qualquer um dos cenários, é necessário levar em consideração o grau em que os professores se relacionam com a política ou com o currículo, e isso depende dos critérios profissionais aplicados em sua prática, sendo uma fonte de autonomia e de identidade profissional.

Na América Latina, Silva e Brooks (2018) ressaltam que a compreensão de um ensino eficaz tem sido associada ao modelo por competências, como forma de proporcionar compreensão sobre o que se espera ter como produto final da educação. Nesse contexto, a Didática da Geografia reforça a *"expertise"* do professor para lidar com a interação de diferentes campos de conhecimento, tanto a Didática da Geografia na

América Latina e o *curriculum making*[8] em contextos anglo-saxões têm sido dois campos de pesquisa que contribuíram para a compreensão das práticas dos professores de Geografia. Assim, é um grande desafio para a educação geográfica entender o relacionamento entre esses dois campos de forma coerente e sistemática.

Silva e Brooks (2018) destacam que a atuação da *Geographical Association* (GA), subsetor da *União Geográfica Internacional* (UGI), tem como missão aprofundar o conhecimento e a compreensão geográfica por meio da educação, e que também busca a elaboração de currículos com base em três elementos em sala de aula:

- As abordagens de ensino e as técnicas específicas de ensino;
- Os alunos e como eles aprendem;
- O conteúdo (Geografia) e para que ele serve.

Dessa forma, a GA traz alguns elementos para pensar o estabelecimento de uma comunidade de prática especializada para professores que compartilham ideias entre si. A associação fornece, aos professores, periódicos, publicações, cursos, conferências anuais, marcas de qualidade, recursos de ensino, atividades de mídia social e uma variedade de atividades de redes locais e nacionais, incluindo redes virtuais e presenciais. A GA representa, dessa forma, os pontos de vista de professores de Geografia e demonstra o valor da educação geográfica mais amplamente, como, por exemplo, através do "Manifesto de Geografia" (GEOGRAPHICAL ASSOCIATION, 2009).

O Manifesto de Geografia do GA (GEOGRAPHICAL ASSOCIATION, 2009, p. 3) descreve a Geografia como "uma das grandes ideias da humanidade" e faz um argumento convincente para o lugar da Geografia no currículo. Conforme defende, a prática docente deve encontrar um equilíbrio entre o conteúdo, os processos, metas educacionais e sua finalidade social. A GA define o *curriculum making* como o ato criativo de interpretar uma especificação ou esquema de trabalho do currículo e transformá-lo em uma sequência coerente, desafiadora, envolvente e agradável de ensino-aprendizagem. E, nesse entendimento, o currículo está no centro do bom ensino.

Dessa forma, o *curriculum making* e a Didática enfocam a importância do profissionalismo docente e da posição de autoridade do professor para definir sua prática pedagógica. Embora os campos de atuação não sejam os mesmos, eles compartilham preocupações comuns. Silva e Brooks (2018), entretanto, destacam um problema com a literatura sobre *curriculum making* que, inevitavelmente, acaba comparando a prática dos

[8] Manterei o termo em inglês, uma vez que sua tradução direta *currículo realizado/elaborado* não capta seu desenvolvimento como campo de estudos.

professores com o currículo nacional prescrito, sugerindo que a validade do que é ensinado e como é ensinado vem de fontes externas para a prática dos professores nacionais. E, nesse sentido, os autores defendem o contrário: uma prática docente como um elemento autônomo em relação às especificações curriculares, e a didática como uma expressão da prática docente e uma forma de conhecimento para entender os limites da profissão docente.

Straforini (2016), em preocupação semelhante com o currículo, analisa as cadeias de equivalência e de diferença que produzem permanências e mudanças nos documentos curriculares oficiais de Geografia dos anos iniciais de escolarização nas esferas de poder federal, estadual (São Paulo) e municipal (Campinas) da década de 1980 à década de 2010. Nessa análise, identifica que os documentos curriculares produzidos nessas três esferas, embora se enunciem como novas propostas e concepções de uma Geografia Escolar capazes de responder às mudanças socioespaciais de seus respectivos tempos, nunca abandonaram totalmente as concepções já estabelecidas na tradição da Geografia Escolar, sejam elas mais arraigadas ao campo do saber geográfico ou ao campo educacional.

De acordo com Straforini (2016), novos discursos, roupagens e traduções são apresentados para velhas questões desse campo disciplinar. Um emaranhado de discursos são recontextualizados, outros são hibridizados, e aqueles aparentemente antagônicos são interditados. De acordo com a análise feita pelo autor, os documentos resultantes desse processo correspondem, cada qual a seu tempo e em seu conjunto na atualidade, a um mosaico textual normativo. Nele, ao mesmo tempo em que conflitam entre si pelo estabelecimento de uma hegemonia discursiva, também compartilham de discursos equivalentes e continuam presentes nas práticas curriculares dos docentes, como salienta Straforini (2016, p. 177):

> Em nossas pesquisas, verificamos que os enunciados relacionados às concepções epistemológicas da Geografia presentes nos textos curriculares pouco são apropriados pelas professoras que atuam nesse nível de escolarização, pois, por mais que a comunidade geográfica – os especialistas – prescrevam "uma geografia" e como se deva ensiná-la, isso nunca será possível de ser executado se não se olhar para essas professoras e para as suas práticas pedagógicas eximindo-se da disciplinaridade geográfica, pois trata-se de uma cultura escolar totalmente diferenciada dos demais níveis, marcada, sobretudo, pela polivalência e pela forma integrada que os conhecimentos de geografia e história sempre foram tratados, seja na nomenclatura Estudos Sociais, seja, nas terminologias atuais dos documentos curriculares de Ciências Humanas.

Apesar de toda a complexidade teórico-metodológica presente nesses documentos, muitas vezes não há um reflexo dessas mudanças na prática de sala de aula,

ou seja, trata-se da permanência, segundo Straforini (2016), de uma Geografia Escolar marcada por inúmeras datas comemorativas de forma pouco intencionada e planejada, por indefinição ou sobreposição quanto a alguns conhecimentos que precisam ser lançados em seus registros. Isso também fica evidente, por exemplo, conforme o autor, através da reprodução descontextualizada de mapas, passando completamente à margem dos avanços da cartografia para escolares e na memorização de nomenclaturas geográficas.

Ascenção e Valadão (2017), ao desenvolverem sua pesquisa em outra etapa da educação básica (com professores do ensino fundamental e médio da rede pública de Minas Gerais), apontam que as propostas desenvolvidas no interior dos cursos de formação de professores pouco têm corroborado para que esse profissional faça uso e se aproprie do conhecimento geográfico para além da mera informação de fatos e fenômenos espaciais. Os autores defendem que, nas licenciaturas em Geografia, por exemplo, as práticas pedagógicas tomem os conceitos não como fim da aprendizagem, mas como meio que favoreça o reconhecimento das interações entre diversos e diferentes componentes espaciais. Nesse sentido. Ascenção e Valadão (2017, p. 11) afirmam que:

> [...] conceitos correspondem a sistematizações de compreensões humanas acerca do real, são forjados a partir de movimentos intelectuais diante de problemas, fenômenos e de situações enxergadas, percebidas. Um conceito não constitui meramente um dado extraído do real, mas é mais que isso, pois é ele estabelecido com a finalidade de conceber entendimentos sobre aquilo que se buscou apreender. Sob esse prisma, o que se vê e as explicações que se constroem – os conceitos – são decorrentes dos referenciais culturais empregados pelos sujeitos na identificação das coisas e na organização de possíveis entendimentos acerca delas.

Nesse entendimento, o conceito seria um caminho através do qual o professor poderia mediar, junto aos alunos, a interpretação de questões de ordem geográfica. A ideia defendida por Ascenção e Valadão (2017) é de que, no exercício de compreensão de uma questão, sob mediação de um docente, o aluno construa compreensões conceituais acerca de uma dada organização espacial. No caminho para a solução de um problema situado no espaço geográfico, há, simultaneamente, a construção conceitual e a interpretação da espacialidade dos fenômenos.

Para que essa ação de ensino-aprendizagem seja efetivada, pressupõe-se que o professor entenda primeiramente o conceito como uma construção e não como um dado, e que seja capaz de operar a partir de conceitos e não de simplesmente informar conceitos em sala de aula. Toda essa perspectiva corrobora com a ideia de Shulman (2014), que considera o conhecimento do conteúdo como um importante elemento do trabalho

docente, sendo os conceitos basilares para a organização de princípios e informações dos conhecimentos a serem ensinados.

Nas pesquisas desenvolvidas por Straforini (2016) e Ascenção e Valadão (2017), são criticadas práticas mnemônicas que pouco ou nada permitem ao professor o estabelecimento entre o conhecimento escolar e o cotidiano. Esses autores refletem que é necessário mais do que uma mudança nas práticas curriculares e na formação inicial de professores: a Geografia Escolar precisa dialogar com a cultura e com as práticas discursivas dos professores.

Dessa forma, concordo com Ascenção e Valadão (2017) ao afirmar que a compreensão do conhecimento do professor é a chave para a produção de avanços na formação desse profissional e na prática de ensino em Geografia na educação básica.

Nesse entendimento, o currículo construído e praticado nas escolas não é mera reprodução das orientações do currículo elaborado por diferentes instâncias, conforme foi ressaltado anteriormente. O conteúdo a ser ensinado e as abordagens adotadas passam pelo crivo das experiências dos professores. Conforme destaca Sacristán (2000), eles são modelados pelos professores, assim como pelas suas interações com os colegas de trabalho e com os alunos em meio a certas condições de trabalho. Durante esse processo, o currículo torna-se uma possibilidade de reflexão coletiva e colaborativa, oportunizando a vivência de processos que favoreçam a transformação das realidades dos estudantes e dos professores.

3 ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Na primeira parte desta terceira seção, destaco as mudanças curriculares no Brasil e em Goiás nos últimos 20 anos para o ensino médio. Como ponto de partida, discorro sobre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em que o ensino médio passou a constituir-se como etapa final da educação básica. Discuto também as principais propostas para o ensino médio nos últimos 20 anos, destacando as concepções e as contradições advindas de cada uma delas em nível nacional e em nível estadual goiano.

Na segunda parte desta seção, apresento uma discussão em relação à criação da BNCC para a educação, trazendo a questão para o ensino de Geografia. Enfoco no debate sobre o currículo do ensino médio em Goiás, entre eles o Currículo Referência que teve, nos últimos anos, os conteúdos mínimos a serem ensinados em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre, estabelecendo, assim, diversas formas de acompanhamento e de controle sobre o trabalho docente.

Na terceira parte da seção, busco estabelecer os conteúdos básicos para o ensino de Geografia no ensino médio com destaque para os conteúdos relacionados à temática geopolítica e ressalto a importância desses conteúdos para o desenvolvimento do pensamento geográfico nos estudantes.

3.1 Ensino Médio no Brasil e em Goiás: concepções, tensões e contradições

Nos últimos vinte anos, são constantes as menções a mudanças no ensino médio. Sempre é reforçado, pelos governantes e pesquisadores da área, que essa etapa da educação básica possui um ensino descontextualizado, compartimentado e baseado no acúmulo de informações. Desde o fim da década de 1990, consubstanciaram-se uma série de medidas impostas pelo Estado na forma de propostas e ações, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394/96.

A LDB explicita que o ensino médio é a etapa final da educação básica (Art. 36), o que colabora para a construção da identidade do aluno. Com essa lei, o ensino médio passou a ter o caráter de terminalidade, o que significa que ele deve assegurar, a todos os cidadãos, a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, aprimorando-se como pessoa humana e garantindo a preparação básica para o trabalho e para a cidadania.

De acordo com o art. 35 da LDB, o ensino médio consiste no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos anteriormente por meio da continuação dos estudos, na preparação para o trabalho e para a cidadania, no aprimoramento da pessoa humana com ênfase na formação ética e no desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como na compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

Desde então, o ensino médio tem sido um foco de intensos debates e um fruto de constantes reformulações. No Quadro 3, são apresentadas as principais ações, políticas e programas que envolveram o ensino médio na escala nacional nos últimos 20 anos.

Quadro 3 – Principais ações, políticas e programas que envolvem o ensino médio brasileiro.

Ano	Ação/Programa ou política	Órgão
1998	Debate e aprovação das diretrizes do Ensino Médio de acordo com a nova legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	MEC
2002	Seminário nacional sobre reforma do ensino médio.	MEC
2007	Substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Profissionais da Educação, com o objetivo de garantir educação de qualidade em todas as etapas e modalidades da educação básica, já prevendo a universalização do ensino médio. Foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007.	FNDE/ MEC
2007	Lançamento do Plano de Ação Articulada (PAR).	MEC
2009	Lançamento do programa Ensino Médio Inovador (EMI), Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e criação do novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).	Inep/MEC
2010	Primeira edição do Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela portaria nº 974/2009.	MEC
2010	Criação do grupo de trabalho da Reforma do Ensino Médio.	Consed
2012	Aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	CNE
2013	Aprovação do Projeto de Lei (PL nº 6.840/2013) com proposta de alteração do currículo e carga horária do ensino médio.	MEC
2014	Sancionado o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024.	MEC
2016	Lançamento do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral, instituído pela Portaria nº 1.145/2016, e da quinta edição do Programa Ensino Médio Inovador.	MEC
2017	Reforma do Ensino Médio.	MEC

2018	Homologação da BNCCEM.	MEC

Fonte: o autor (2021).

A partir da análise do Quadro 3, é possível perceber que, nos últimos anos, ocorreram inúmeras ações e políticas governamentais que envolveram o ensino médio brasileiro – uma etapa alvo de inúmeras reestruturações. Na atualidade, continua o debate em torno da mudança do ensino médio. A reforma mais recente foi a sancionada pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e publicada no Diário Oficial da União como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

A partir da LDB, o ensino médio teve uma nova identidade como etapa final da educação básica, definindo a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Ela estabelece ainda uma base nacional comum e uma parte diversificada para a organização do currículo escolar.

Logo após a promulgação da LDB, foram elaborados os PCNs, proposta que pretendia difundir os princípios dessa reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias, lançada em 1999. A elaboração dos PCNs para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias para a etapa do ensino médio percorreu um longo caminho, desde 1996, quando se iniciaram os estudos e a discussão de documentos preliminares que embasaram as reflexões sobre seu papel no novo currículo que iria ser construído. As propostas da reforma curricular para o ensino médio pautaram-se nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e nos seus desdobramentos no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral.

O processo de concepção dos PCNs esteve dentro das orientações dos organismos multilaterais, sobretudo do Banco Mundial (BM), no sentido de que cabe ao poder central a elaboração e o desenvolvimento do currículo. Dessa forma, acredita-se que o Estado pode controlar a escola no que tange a decisões que envolvem seleção, organização e avaliação dos conteúdos da avaliação da aprendizagem. Consequentemente, expressa-se, também, por meio da padronização do conteúdo e do monitoramento do desempenho dos alunos, seguindo recomendações centrais do BM na elaboração das políticas educacionais.

Cacete (2013) destaca que é nesse contexto que surgem os PCNs, dentre eles o de Geografia sob muitas críticas. Essas críticas vinham dos setores organizados da sociedade civil, como, por exemplo, da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Foram questionados o mérito e a forma centralizada e vertical, sem interlocutores e sem diálogo

com o professor da escola básica, que esses parâmetros foram estabelecidos. A autora destaca também que outras críticas estavam endereçadas à matriz filosófica e à abordagem teórica e metodológica presente no documento, além da concepção conteudista e disciplinar. Nesse contexto, a autora alega que:

> Apesar das críticas e da resistência de muitos professores o governo federal por meio do Ministério da Educação e Cultura – MEC desenvolveu um programa "PCN em Ação" como forma de operacionalização dos parâmetros nacionais nas escolas. Entretanto, arriscamos afirmar que grande parte dos professores passou ao largo dessa discussão, sendo que muitos sequer tiveram acesso ao documento na íntegra. A forma de realização dos PCN nas escolas se deu por outra via: o livro didático. (CACETE, 2013, p. 49).

Diante desse distanciamento entre os PCNs e os professores, o livro didático tornou-se a via mais fácil e rápida para a consecução do currículo proposto pelo documento, já que é neles que se condensam os conteúdos e que são apresentadas as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula. Logo em seguida, o PNLD estabeleceu, como critério para a aprovação de livros didáticos, a sua adequação aos PCNs, e tal processo fez com que o currículo fosse apresentado aos professores.

Logo, todas as coleções que chegariam às escolas teriam, em sua proposta metodológica, como princípio básico, o desenvolvimento de habilidades e competências elencadas pelo PCEM. É importante destacar que os livros didáticos advindos desse processo não eram tão prescritivos como os novos editais do PNLD baseados na BNCC. No Quadro 4, são apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia durante o ensino médio.

Quadro 4 - Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia de acordo com os PCNEM.

Representação e comunicação	- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou especializados; - Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos.
Investigação e compreensão	- Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou as generalidades de cada lugar, paisagem ou território; - Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais; - Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o

	conhecimento da sua dinâmica e da mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.
Contextualização sociocultural	- Reconhecer, nas aparências das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual, a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos; e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço; - Compreender e aplicar, no cotidiano, os conceitos básicos da Geografia; - Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu "lugar-mundo", comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade.

Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (BRASIL, 2002, p. 315).

A partir da análise do Quadro 4, é possível abstrair uma série de conteúdos a partir dos objetivos e competências dos PCNEM. A proposta foi estabelecida para nortear a organização curricular ao definir competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas no ensino médio a partir dos referenciais postos pelo conhecimento científico da Geografia.

Outro documento que é referência para análise da conjuntura do ensino médio são as DCNEN. Trata-se de um conjunto de normas obrigatórias para a educação básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNEN têm origem na LDB, que assinala ser incumbência da União estabelecer, em colaboração com os Estados, com o Distrito Federal e com os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

Na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), novamente é apontado o contexto que o ensino médio tem ocupado: um papel de destaque nas discussões sobre a educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania quanto para o mundo do trabalho (BRASIL, 2013). Nas DCNEM também são apontadas algumas questões como a necessidade do tratamento do trabalho didático-pedagógico e as possibilidades de organização do ensino médio.

> [...] as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas [que] devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Afirmam que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. A base nacional comum organiza-se, a partir de então, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. (BRASIL, 2013, p. 154).

Nesse sentido, as DCNEM apresentam uma abordagem integradora para o currículo ao separar as várias disciplinas em quatro áreas do conhecimento e ao escolher quatro eixos norteadores (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) na tentativa de estabelecer, para o ensino médio, uma formação humana integral. Por meio das DCNEM, é possível vislumbrar uma percepção que valoriza o papel docente no enfrentamento da realidade educacional posta, sendo que fica visível uma rejeição ao receituário de conhecimentos preestabelecidos.

A partir dessas áreas de conhecimento das DCEM, foi estabelecida a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem[9]. Desde 2009, o Enem tornou-se a principal referência de avaliação dessa etapa da educação básica e passou a ser a porta de acesso ao nível superior. A partir do documento básico da Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2015), o Inep/MEC concebeu um guia com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, próprias ao aluno na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica.

Outro documento que sinaliza qual deve ser a base disciplinar e de conteúdos para o currículo do ensino médio é o Parecer CNE/CBE nº 5/2011:

> Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origens nas disciplinas científicas, no desenvolvimento de linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos estudantes [...]. Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas do conhecimento favorecem a comunicação entre conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados. (BRASIL, 2011, p. 46).

[9] Trata-se de um documento que descreve as competências e as habilidades exigidas dos alunos e lista o Conteúdo Programático do ENEM, ou seja, os objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência.

Nesse sentido, a legislação, seja pela LDB, seja por outras leis específicas, já determina componentes que são obrigatórios e que, portanto, devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo. Outros componentes complementares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares, podem e devem ser incluídos e tratados como disciplinas ou, de forma integradora, como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, através de um desenvolvimento transversal de temas ou de outras formas de organização.

Assim sendo, o debate para um novo ensino médio, realizado nos últimos 20 anos, envolveu a criação de diferentes documentos e diferentes atores. O cenário mais recente que envolve essa etapa da educação básica surgiu a partir da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), que induz a uma nova mudança curricular e altera as práticas de ensino das diferentes disciplinas. São muitas as críticas que envolvem essa reforma, que está em processo de implementação desde 2019.

Os novos desenhos de estrutura curricular para o ensino médio são baseados em documentos que se complementam. O primeiro desses textos foi a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que determinou, de modo genérico, as mudanças na estrutura da etapa, estabeleceu o aumento da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de que todos os estudantes da etapa escolham caminhos de aprofundamento dos seus estudos por meio de itinerários formativos. De acordo com a Lei 13.415 (BRASIL, 2017), a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos estudantes do ensino médio. Apoia-se, para tal, em duas justificativas:

1. a baixa qualidade do ensino médio ofertado no país;
2. a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação.

Em relação a essas justificativas, Ferretti (2018, p. 27) destaca que:

> [...] a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos. Nesse sentido a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta

> dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo.

Na sequência, vieram as DCNEM, explicitando melhor como as redes de ensino poderão interpretar a reforma e, a partir daí, organizar suas escolas. As DCNEM (BRASIL, 2018b) são normas criadas pelo Conselho Nacional de Educação que trazem orientações e definições para o planejamento dos currículos de escolas e de sistemas de ensino.

Paralelamente às DCNEM, foi estabelecida a Portaria 1.432/2018 (BRASIL, 2018c) que determina os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos. Trata-se de um material de suporte que esclarece a construção dos itinerários formativos com base em quatro eixos estruturantes, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Esse material serve de orientação para as redes de ensino na construção e oferta dos percursos formativos nas diversas localidades do país. Um dos argumentos utilizados aponta para a questão de que países que apresentam os melhores índices educacionais do mundo, como a Austrália, Japão e Cingapura, contam com diretrizes curriculares nacionais.

Em vista disso, a proposta é que o novo ensino médio seja regulamentado pela BNCCEM (BRASIL, 2018a). O processo de implantação da BNCCEM está em andamento em diversos estados do Brasil e deve ser a estruturadora de todos os currículos a partir do ano de 2022. A proposta da BNCCEM, de focar em competências, habilidades e projetos de vida, está alinhada, nesse sentido, às tendências e às práticas educacionais internacionais.

Saliento que essa alteração não foi precedida de um amplo debate nacional entre professores, gestores e estudantes brasileiros, não sendo capaz, portanto, de gerar um acúmulo de consensos mínimos a respeito das mudanças necessárias. A ausência dessas discussões fez com que essas mudanças enfrentassem muitos questionamentos quanto à viabilidade pedagógica, técnica e financeira para sua implementação.

Nesse sentido, Gabriel (2018, p. 175) destaca algumas teses ou discursos naturalizados que subjazem nos argumentos dos defensores da atual Reforma do Ensino Médio:

1. A tese da necessidade e da urgência em repensar e implementar essa reforma;

2. A crença desmesurada nos efeitos positivos da mudança curricular na definição da qualidade do ensino médio;

3. A descontextualização da Reforma do Ensino Médio em relação ao conjunto de políticas que afetam a educação brasileira;

4. O entendimento da política curricular como reduzida às ações do Estado.

Em relação à primeira tese, Gabriel (2018) não nega a necessidade de melhorar o ensino médio ou os sistemas de ensino brasileiro em sua globalidade. Os desafios que se apresentam, para esse nível de ensino, têm sido objeto de reflexão há décadas, suscitando debates acirrados no campo educacional e motivando propostas de mudanças, visando superar os obstáculos identificados como entraves para sua melhoria. No entanto, o reconhecimento dessa necessidade não sugere assumir ou validar quaisquer discursos aos quais ela vem sendo articulada para justificá-la.

A segunda tese diz respeito à reafirmação da crença desmesurada nos efeitos positivos de uma mudança curricular para a melhoria da qualidade de ensino. Gabriel (2018) enfatiza que a reforma curricular tem sido uma estratégia recorrente das políticas educacionais para tentar solucionar crises nessa área. No entanto, existem outras necessidades e situações precárias, diagnosticadas e denunciadas por diferentes setores da nossa sociedade, que afetam diretamente a qualidade da educação. Em relação a isso destaca as condições necessárias dos professores da educação básica para exercer com qualidade e dignidade seu ofício, fato que merece a mesma atenção dentro da discussão em torno da melhoria do ensino médio.

Nessa linha de raciocínio, Gabriel (2018) e Shiroma et. al. (2017) defendem que é preciso superar os processos que responsabilizam principalmente os professores em relação ao fracasso do sistema escolar, e, ao mesmo tempo, reduzir as desigualdades educacionais de acesso e de permanência dos estudantes dessa etapa de escolaridade, bem como dar visibilidade às responsabilidades dos governos no processo educativo. É fundamental entender a relação intrínseca entre escola, espaço e sociedade, que não pode ser tomada a partir de uma lógica simplista, que reduz a escola ora a um lugar de reprodução dos interesses da classe dominante, ora a um lugar de redenção de toda a sociedade.

Na terceira tese, a autora destaca que subjaz uma descontextualização da Reforma do Ensino Médio em relação ao conjunto de políticas, em curso atualmente, que afetam a educação brasileira. Gabriel (2018) afirma que o isolamento dessa temática, nos argumentos desenvolvidos pelos seus defensores, traduz paradoxalmente seu grau de imbricação e dependência em relação às demais políticas que vêm sendo implantadas. As políticas educacionais, sob a ótica do neoliberalismo, têm reforçado a concepção de

escola como instituição simples, capaz de ser controlada e gerenciada a partir de uma lógica de gestão por e para resultados. Contrariamente a essa lógica imposta, considero que as diversas políticas em curso precisam estar articuladas com a Reforma do Ensino Médio, e que professores e alunos precisam participar da construção dessas políticas.

A quarta tese apresentada e criticada por Gabriel (2018) diz respeito ao próprio entendimento de política educacional ou curricular privilegiado nos debates sobre essa temática, que tendem a reduzi-la às ações do Estado. É comum, entre os defensores dessa reforma, escolher, como porta de entrada nos debates, os desafios para sua implementação. Esse tipo de argumentação, ao se centrar na ideia de implementação, opera com um sentido de política que a reduz exclusivamente às ações do Estado.

Conforme entendimento de Gabriel (2018), as políticas públicas são uma resposta do Estado às necessidades do coletivo que, por meio do desenvolvimento de ações e programas, objetivam o bem-comum e a diminuição da desigualdade social. Esses programas e ações precisam ser estruturados de maneira funcional e sequencial para tornar possível a produção e a organização de um projeto que leve em conta a participação de todos os atores públicos e privados na elaboração das políticas públicas.

Um importante aspecto da Reforma do Ensino Médio é apontado por Marques e Nogueira (2018) e refere-se aos itinerários formativos[10] que são estabelecidos a partir dessa reforma. Pela visão dos autores, os estudantes serão os últimos a terem o poder de escolha frente a esses itinerários, uma vez que quem de fato os definirá serão os sistemas de ensino, a partir de critérios predominantes referentes à opções de menor custo. Como expõem Marques e Nogueira (2018, p. 165):

> A promessa de que os jovens teriam livre escolha entre cinco itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional) cai por terra. A Lei nº 13.415/2017, depois de expor os itinerários de livre escolha, finda abrindo a possibilidade de, a critério dos sistemas, fazer um itinerário integrado. Este talvez seja o caminho de pelo menos 53% dos municípios brasileiros, que possuem uma única escola de ensino médio.

Nesse sentido, a estruturação dos itinerários formativos sofrerá uma pressão frente às brechas da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) no que tange ao poder de escolha do estudante, principalmente para os pequenos municípios do interior do país. Outro ponto

[10] Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP).

preocupante dessa Reforma do Ensino Médio é a ideia de flexibilidade curricular que atravessa a organização curricular da referida reforma. Divulgada por diferentes canais midiáticos[11] como um verdadeiro avanço e uma solução inovadora para tornar a etapa do ensino médio mais adequada às demandas e às expectativas dos jovens, tal flexibilidade tende a acarretar efeitos opostos aos proclamados.

No estado de Goiás (SEDUC, 2020), por exemplo, foi desenvolvida a proposta inicial, durante o ano de 2020, de cada unidade escolar oferecer, no mínimo, dois itinerários formativos. A proposta da SEDUC de Goiás apresenta 15 sugestões de itinerários formativos a serem desenvolvidos: dois da área de Linguagens e Tecnologias, dois da área de Matemática e suas tecnologias, dois de Ciências da Natureza, dois de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, seis itinerários integrados (junção de duas áreas do conhecimento) e um itinerário profissionalizante. Os itinerários integrados foram desenvolvidos para atender, principalmente, municípios com apenas uma ou duas escolas.

Ao abordar essa temática, Gabriel (2018) destaca que a flexibilização curricular poderá produzir dois efeitos bastante nocivos para a efetivação de uma escola pública democrática: o reforço das desigualdades regionais e a reatualização de uma estrutura educacional dualista – propedêutica e profissionalizante – em um sistema de saberes historicamente construído como hierárquico.

Uma última questão a ser pontuada a respeito desse tema envolve a desregulamentação dessa etapa da educação básica. Estabeleço aqui uma preocupação sobre o provável uso abusivo do EaD, uma vez que a Reforma do Ensino Médio possibilita que os cursos possam ser oferecidos via EaD em parceria com "instituições especializadas", que, por sua vez, podem aproveitar os créditos dos alunos em um futuro curso superior.

A partir da análise sobre os programas, as ações e as políticas anteriormente discutidas em nível nacional, traço, a partir de agora, alguns desdobramentos advindos das políticas educacionais nacionais para o estado de Goiás. Busco refletir, desde o estabelecimento dos PCN até o estabelecimento da BNCCEM, quais foram as leituras e as modificações curriculares realizadas e os reflexos para o ensino médio da rede estadual de educação.

Em 2004, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás iniciou um processo chamado de Reorientação Curricular, que, primeiramente, ampliou o ensino fundamental

[11] MEC. *Comercial MEC Reforma ensino médio - 02*. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54>. Acesso em: 20 fev. 2019.

para 9 anos e, em seguida, estabeleceu uma equipe para debater o currículo em todas as áreas do conhecimento.

Nesse momento, existia uma forte influência para o trabalho com os PCN na rede estadual, e o processo de Reorientação Curricular culminou, em 2007, no estabelecimento das Matrizes Curriculares do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Goiás. O principal documento da Reorientação Curricular foi o Caderno 5, o "Currículo em Debate: Matrizes Curriculares", composto por duas partes: do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano. Embora tal proposta contemplasse todas as etapas do ensino fundamental, ela não foi elaborada nem simultaneamente, nem pela mesma equipe.

Por sua vez, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio - RCEM só foram lançados em 2010 dentro do programa de Ressignificação do Ensino Médio, que foi implantado pelo Governo de Goiás a partir de 2007. O Quadro 5, a seguir, sintetiza o processo de produção curricular em Goiás nos últimos anos.

Quadro 5 – Etapas de construção curricular em Goiás: do RCEM até o DCGOEM (2007-2020)

Antecedentes	- Nova LDB (1996); - Programa Escola Jovem – MEC (2001); - Goiás – Telessalas e Multicurso de Matemática (2001-2006).
2007	- Implantação do Programa: "Ressignificação do Ensino Médio"; - Reuniões e ações pedagógicas; - Culminância – seminário com diretores.
2008	- Criação da comissão de elaboração dos Referenciais Curriculares, Portaria Gab./SEDUC nº206; - Estudo e discussão; - I Seminário: Ressignificação do Ensino Médio; - Diálogos on-line.
2009	- Seminário virtual sobre currículos; - Mudança na coordenação de elaboração dos RCEM; - Criação do Núcleo de Desenvolvimento Curricular (NDC); - MEC: Ensino Médio Inovador; - Versão preliminar dos RCEM; - Publicação do livro "Ressignificação: Ensino Médio em travessia".
2010/I semestre	- Protocolização dos RC no CEE, conforme propõe a LDBEN, Art. 162; - Disponibilização dos RCEM na página da SEDUC; - Informe aos subsecretários e Duplas Pedagógicas, via e-mail, e distribuição de cópias do material; - Convite aos leitores críticos e reescrita dos textos; - Diálogo com 1.605 Professores(as) da Metropolitana e apresentação do processo nas subsecretarias de Aparecida de Goiânia, Pires do Rio, Formosa e Uruaçu.

2010/II semestre	- Seminário: Diretrizes curriculares I e II etapas. Ago/2010; - Reelaboração dos textos – sugestões colhidas nos diálogos e seminários com os(as) professores(as); - Diálogo para a reescrita com os leitores críticos; - Publicação dos cadernos RCEM no Estado de Goiás.
2013	Currículo referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**:** versão experimental.
2019	Documento Curricular para Goiás – Ensino Médio (versão preliminar).
2020	Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio.

Fonte: o autor (2021).

A elaboração do caderno de Geografia do RCEM estabeleceu os conteúdos básicos comuns a serem trabalhados nas unidades escolares do sistema público estadual goiano (GOIÁS, 2010). Ao analisar o Quadro 5, é possível perceber que a seleção dos conteúdos e a fundamentação teórica apresentada no referencial foi discutida com diversos professores da rede.

O documento RCEM apresentou um quantitativo mínimo de conteúdo, possibilitando, dessa forma, às Unidades Escolares e aos professores, liberdade de incluir conteúdos que não estivessem relacionados, desde que os conteúdos mínimos fossem contemplados:

> Os conteúdos devem ser compreendidos na perspectiva de integração dos eixos conceituais da Geografia: físico-territorial, cartográfico e social. Isso significa que os eixos conceituais são integrantes do espaço geográfico, do qual o eixo físico-territorial constitui-se como todos os elementos físicos (natureza), cabendo ao eixo social tratar as diferentes formas de relações entre homem/homem e homem/natureza. Ambos os eixos passíveis de representação a partir de mapas, gráficos e tabelas, instrumentalizados pelo eixo cartográfico. (GOIÁS, 2010, p. 13).

Nesse sentido, a consonância com a realidade das unidades escolares e a pertinência dos conteúdos para a formação humanista e cidadã dos estudantes também foi alvo de preocupação para a seleção dos conteúdos que possibilitassem a compreensão das relações existentes no espaço geográfico.

Em 2011, foi iniciada uma nova gestão em Goiás, e o Programa de Ressignificação deixou de existir: toda a equipe que estava à frente da Superintendência de Ensino Médio, de 2007 a 2010, foi substituída nessa nova gestão. Em 2013, referenciados nas legislações vigentes, nos PCN, Diretrizes e na Matriz Curricular do Estado de Goiás (GOIAS, 2007), foi instituído o Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás: versão experimental para toda a educação básica.

O referido documento foi elaborado por uma equipe totalmente diferente da anterior e foi avaliado por uma parte dos professores da rede em 2011 e 2012, e, desde

2014, implantado em toda a rede estadual de Goiás. Com base em eixos temáticos, foram enumeradas as expectativas de aprendizagem mínimas a serem alcançadas em cada bimestre do ano.

O Currículo Referência de Geografia (GOIÁS, 2013) para o ensino médio evidencia a utilização de diferentes linguagens e recursos no processo de ensino-aprendizagem e enfatiza a importância da linguagem cartográfica como fundamental na construção do conhecimento geográfico. A apresentação do eixo físico territorial, social e cartográfico foi estabelecido como base para entrecruzar as propostas de conteúdos ao longo do bimestre. Nas expectativas de ensino-aprendizagem, são elencadas as habilidades básicas a serem desenvolvidas. O Currículo Referência de Geografia (GOIÁS, 2013) apresenta também o conteúdo curricular mínimo para ser desenvolvido nas escolas da rede estadual.

A SEDUC teve, como base para o trabalho pedagógico do professor, o Currículo Referência (no período 2013-2020), que surgiu no contexto do “Pacto pela Educação”. Embora não seja específico para o ensino médio, este documento alterou profundamente os rumos da política curricular executada no governo anterior, que, por meio do programa “Ressignificação”, incentivava as escolas de ensino médio a adotarem a organização semestral e a destinarem 20% da carga horária total do currículo para a oferta de disciplinas opcionais a serem escolhidas pelos alunos dentro de um conjunto preestabelecido e definido pela escola em parceria com a Superintendência de Ensino.

A partir do pacto pela educação, uma das ações efetivadas pelo estado foi a construção e a adoção de um currículo unificado no estado. O discurso adotado foi o de que tal proposta iria contribuir com as unidades educacionais, apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e da utilização deles na sala de aula.

Com esse discurso de referenciar uma base comum essencial a todos estudantes em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como na matriz curricular do Estado de Goiás, o currículo foi instituído nas unidades escolares.

O “Pacto pela Educação” de 2011 foi um programa estruturado em cinco pilares[12], sendo o segundo deles: “adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem”. Nesse pilar, foram estabelecidas como ações o currículo referência e a tutoria pedagógica, que se institucionalizaram como instrumentos de gestão educacional.

O pacto foi estabelecido entre a SEDUC e sua rede escolar, e municípios que se interessaram puderam também aderir ao Programa. O Currículo Referência destacou-se, desde então, como o principal elemento da nova política educacional baseada em resultados, hierarquicamente conduzida pela SEDUC, com o objetivo de melhorar o desempenho de sua rede de escolas no ranking das avaliações externas.

Carneiro e Fonseca (2016) enfatizam que o Currículo Referência foi um importante dinamizador da política educacional em Goiás ao garantir a unidade do planejamento. Em torno desse currículo, foram engendradas ações de controle e de monitoramento da gestão e do trabalho docente, da formação em serviço de professores e gestores e da avaliação da aprendizagem realizada pela SEDUC. Em pesquisa realizada por Carneiro e Fonseca (2016, p. 141-142), percebe-se os esforços da SEDUC pela implementação do Currículo Referência:

> A despeito do esforço empregado pela Secretaria para legitimar o currículo referência e o trabalho de tutoria, ambos não têm o reconhecimento unânime entre diretores e muito menos entre os professores. Nas duas etapas da pesquisa, os professores entrevistados apontaram o currículo como inibidor da prática docente e pouco condizente com a realidade das escolas e de seus alunos e, em uma afirmação de sua autonomia pedagógica, confirmaram como criam formas variadas de não cumpri-lo à risca, mesmo que isso lhes gere alguma forma de advertência. Desse modo, eles justificam o descumprimento do currículo com o compromisso que têm com seus alunos, seja com a promoção de seu sucesso, seja com o respeito às suas limitações. Os professores consideram que, além de insuficiente para preparar os alunos para o Enem, “o currículo é longo, inadequado, limitador e uma afronta à autonomia docente”.

A partir dessa pesquisa, é possível notar que os professores não adotam rigorosamente o currículo, ao contrário do interesse da SEDUC, principalmente no turno noturno, no qual os professores fazem adaptações ao tempo reduzido de aula. A entrevista realizada com os professores participantes do GDG - grupo de professores participantes desta pesquisa - também evidencia uma flexibilização desse currículo por parte dos

---

[12] A - Valorizar e fortalecer o profissional da educação; B - Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; C - Reduzir significativamente a desigualdade educacional; D - Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; E - Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino.

professores, seja devido ao encaminhamento didático-pedagógico realizado pelos docentes, seja pelas reorganizações que a própria escola realiza voltando parte do ano letivo para o "treinamento" com foco nas avaliações externas e no Enem.

Carneiro e Fonseca (2016) identificam ainda a diversificação da oferta no ensino médio que, de alguma forma, corrobora para que o Currículo Referência não tenha sido aplicado da mesma forma nas unidades escolares de Goiás. São exemplos de tipos de escolas, em Goiás, que oferecem a modalidade de ensino médio:

- *Escolas de Ensino Médio Regular:* essas escolas seguem o currículo referência, o calendário oficial da rede estadual de Goiás, integram o Sistema Administrativo e Pedagógico (Siap) e são monitoradas pelas Coordenações Regionais de Educação.

- *Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG):* esses colégios funcionam desde 1999 por convênio firmado entre a Secretaria de Educação e a Polícia Militar do Estado, sendo que, em 2001, os CEPMGs foram oficialmente criados pela Lei Estadual nº 14.050, modificada pela Lei Estadual nº 16.512/2007. A gestão administrativa e disciplinar e a ampliação e a manutenção da infraestrutura são de responsabilidade da Secretaria de Segurança Pública, da Polícia Militar de Goiás e da Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa. Sob a responsabilidade da SEDUC, está a disponibilidade dos prédios escolares, do quadro de professores, funcionários administrativos e a dinâmica pedagógica (indicação do coordenador pedagógico, cumprimento do currículo referência, monitoramento dos professores, formação de professores e avaliações externas oficiais).

- *Ensino Médio Profissional*: esse tipo de ensino oferece uma educação profissional concomitante ao ensino regular ou pós-médio.

- *Centro de Ensino em Período Integral (Cepis)*: as escolas desse tipo foram criadas pela Lei Estadual 17. 920/2012, iniciaram suas atividades em 2013 e integram-se ao Programa Novo Futuro do MEC. O Currículo Referência é cumprido e ampliado com atividades culturais, artes (dança, música e teatro), esportes, leitura, informática e reforço curricular. Aos alunos, são servidas três refeições diárias. Os professores recebem uma gratificação por exercerem suas atividades em tempo integral.

- *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*: essa modalidade funciona também em nove Centros de Educação de Jovens e Adultos na região metropolitana de Goiânia e nas maiores cidades do estado. As regras e parâmetros para o oferecimento e desenvolvimento

de educação de jovens e adultos estão amparadas na Resolução nº 260/2005, do Conselho Estadual de Educação de Goiás.[13]

- *Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno (Profen)*: criado pela SEDUC em 2017, abrange o Novo Ensino Médio Noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Criado sem um maior diálogo com os professores da rede, esse programa promoveu a transferência imediata de 14.567 estudantes do 1º ano do ensino médio regular para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), inclusive estudantes menores de 18 anos.

Carneiro e Fonseca (2016) destacam que, diante dessa diversificação de estruturas escolares, a sociedade (mídia, famílias, especialistas em educação) reage de diferentes modos aos também diferentes resultados de desempenho. De maneira geral, de acordo com as autoras, as escolas de tempo integral e os colégios militares são mais bem avaliados pela mídia e pelas famílias. Porém, nos últimos anos, tem ocorrido um crescimento de avaliações positivas da escola de ensino médio regular, que também tem conseguido aumentar seus índices nas avaliações externas.

É importante destacar que há grandes diferenças estruturais, de organização e de autonomia entre as escolas que oferecem o ensino médio em Goiás. Soma-se a isso a adoção de uma política baseada em resultados, conduzida pela SEDUC, assentada em princípios gerenciais e de controle bem definidos, com o claro objetivo de melhorar o desempenho de sua rede de escolas no ranking das avaliações externas, o que contribuiu para o crescimento dos indicadores educacionais e para a visibilidade local e nacional da educação pública estadual.

O modelo gerencial adotado pelo estado permitiu avanços, porém isso não é o suficiente para garantir equidade, qualidade e justiça social no ensino médio público goiano. A simples melhoria do Ideb[14], por exemplo, não é uma expressão totalmente confiável de uma maior aprendizagem dos estudantes, pois ela pode ser relacionada a uma política instaurada que seleciona, rotula, fecha turmas e escolas.

---

[13] Os preceitos e parâmetros da resolução estabelecem a observância integral do currículo pleno e das diretrizes curriculares, tanto da base comum nacional, quanto da parte diversificada, conforme dispõe o Art. 36 e seus parágrafos, da Lei Federal N. 9.394/96 e 35, e seus parágrafos, da Lei Complementar Estadual N. 26/98.

[14] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Os dados da realidade educacional em Goiás e no Brasil não podem ser omitidos pelas autoridades públicas. Por isso, é importante ter um diagnóstico completo e verdadeiro da realidade educacional para não seguir um projeto que opta por apenas reduzir o índice de evasão ou abandono escolar e, consequentemente, melhorar o fluxo escolar, sem se comprometer com a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Essas constatações revelam que ainda persistem desigualdades na oferta e nos resultados de aprendizagem. Para superar essa situação, outras medidas relacionadas à política docente, à diversificação de modelos de oferta do ensino médio compatíveis com a cultura e à profissionalização inicial dos jovens necessitam ser pensadas, discutidas e experimentadas.

Desde 2018, está sendo construído o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio - DCGOEM (GOIÁS, 2020, p. 48), que entende o currículo "como uma proposta de ação educativa, expressa em práticas escolares, que seleciona conhecimentos e estrutura saberes considerados relevantes por determinado grupo social". Dessa forma, a proposta do ensino médio para Goiás alinha-se ao que é preconizado pela BNCCEM ao enfatizar que:

> [...] as concepções que direcionam o DCGOEM apoiam-se na concepção de educação integral e na construção do Projeto de Vida (PV) do/a estudante, objetivando promover uma formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, além de promover um diálogo com a diversidade de expectativas dos/as jovens, majoritariamente, quanto à sua formação, demandas sociais e objetos e objetivos de aprendizagem contextualizados, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico (GOIÁS, 2020, p. 50).

Em suma, como demonstrado nessa parte da terceira seção, nos últimos anos, tanto em nível nacional quanto estadual, foram realizadas diversas ações que envolveram a constituição do currículo prescrito e apresentado ao professor. Discuto, no item a seguir, a proposta mais recente que envolve o currículo em nível nacional e seus reflexos iniciais na constituição de um novo currículo para o estado de Goiás.

3.2 A BNCCEM e o ensino de Geografia: a proposta curricular atual e seus reflexos no ensino médio goiano

Em abril de 2017, o MEC entregou a BNCC ao CNE, que contempla a educação infantil e o ensino fundamental. A parte referente ao ensino médio não acompanhou esse

processo de discussão devido às alterações que vieram a partir da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e que trouxeram novas definições para esse nível de ensino.

Pires (2017) destaca que o processo de construção da BNCC iniciou a partir de um movimento de discussão realizado no período de 2009 a 2014, que se materializou no documento "Por uma Política Curricular para a Educação Básica: Contribuição ao Debate da Base Nacional Comum Curricular", datado de 2014, como ilustra Pires (2017, p. 242-243):

> [...] Esse documento, que teve como perspectiva orientar a construção de uma política curricular para a Educação Básica, apresenta uma discussão acerca das DCNs para a Educação Básica, do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno nesse nível de ensino, e da contribuição das áreas de conhecimento ao alcance desses objetivos. Trata-se de um conjunto de reflexões e proposições cuja finalidade era propiciar o debate nacional em torno da política curricular que seria elaborada. Ao ser disponibilizado à sociedade como um todo, por meio de estratégias de consultas públicas desencadeadas pelo MEC, gerou reflexões e muitas contribuições, as quais foram sistematizadas e consolidadas, dando origem à primeira versão da BNCC.

No mesmo período em que eram realizadas essas discussões, foi criada, em 2012, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e, com ela, houve também um forte incremento na produção e na difusão acadêmica sobre currículo. Desde então, entrou, na agenda do país, a elaboração de uma BNCC para reger a estrutura dos componentes curriculares da educação básica nacional em suas diferentes etapas.

Sobre a BNCC, inicialmente, o MEC apresentou, em 2015, uma primeira versão do documento para consulta, via portal na internet, que recebeu mais de 12 milhões de contribuições de diversas formas: individuais, de organizações, de escolas, de redes de educação de todo país, de associações científicas e de membros da comunidade acadêmica, além de pareceres analíticos de especialistas. Antes disso, foram criados comitês estaduais para discutir e mobilizar a participação dos educadores brasileiros no processo de construção da base.

A segunda versão da BNCC, apresentada em maio de 2016, orientou os debates nas comissões estaduais, que foram compostas por diversas entidades, e nos seminários realizados pelas secretarias estaduais de Educação em todos os estados e no Distrito Federal, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, sob a coordenação do Consed e da Undime. Esses seminários contaram com a participação de mais de 9 mil pessoas, entre elas professores, gestores, especialistas e entidades de educação. As contribuições dos seminários foram encaminhadas ao comitê gestor da BNCC e da Reforma do Ensino Médio do MEC. O Comitê gestor foi responsável pelas definições e pelas diretrizes que

orientaram a revisão da segunda versão, bem como pela indicação dos especialistas que redigiram a terceira versão.

O MEC entregou, ao CNE, a terceira versão da BNCC, em abril de 2017, com as partes relativas à educação infantil e ao ensino fundamental. A versão final homologada pelo CNE, em dezembro de 2017, apresentou pequenas alterações e, a partir da construção do documento, foram sinalizadas, principalmente, três mudanças no campo educacional:

- A formação de professores pautada e orientada pela BNCC na formação inicial (BNC – Formação) e continuada (BNC – Formação Continuada).

- Os editais de compra de material didático pautados na BNCC. A BNCC tornou-se a orientadora dos currículos estaduais e, com isso, o PNLD e todos os editais de compra de livros dos programas (2019 – anos iniciais do Ensino Fundamental, 2020 – anos finais do Ensino Fundamental e 2021 – Ensino Médio) incluiu, como critério de seleção, a adequação e o alinhamento à BNCC.

- Mudanças nas avaliações externas: a BNCC homologada também apresentou prazos para que o Inep realizasse uma revisão em suas matrizes.

Nesse sentido, Cury, Reis e Zanardi (2018) ressaltam que a BNCC carrega em si o sonho de universalização de direitos no que diz respeito ao acesso do conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos. Dessa forma, os autores destacam que a escolha de uma BNCC, seja no plano normativo, seja no plano conceitual, leva-nos a compreender a proposta de orientação curricular nacional:

> A BNCC seria o instrumento para qualificar a educação através de uma identidade de conhecimentos que seja proporcionada a todos os estudantes da Educação Básica brasileira. Ela serviria para superar as desigualdades evidentes em nosso sistema educacional. Ela se envolve em uma visão de escolarização que, para termos uma educação de qualidade seria necessária proporcionar conteúdos idênticos para possibilitar uma igualdade de oportunidade entre os educandos. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 61).

Os defensores da BNCC entendem que uma das mazelas da educação brasileira a ser superada é a ausência de um conteúdo básico e comum em todo o país, e, com a BNCC, foi apresentada uma possibilidade de superar as desigualdades e a qualidade deficiente da Educação. Lopes (2017) frisa que a história do currículo é marcada pela ideia de que possa existir uma base nacional que sustente as decisões sobre os saberes e as atividades de ensino, seja ela em função de princípios epistemológicos, psicológicos ou mesmo emancipatórios.

Dessa forma, são escritos parâmetros, diretrizes, orientações e propostas que vão sendo cada vez mais detalhados, tentando tornar mais explícitos os conteúdos a serem formados e as atividades escolares a serem realizadas. São instituídos exames, são estabelecidos controles dos projetos estaduais, municipais e escolares. Todo esse esforço é dirigido, segundo Lopes (2017), na tentativa de controlar o que não pode ser controlado, de tornar igual o que, obrigatoriamente, pelo processo discursivo, será sempre diferente.

Cury, Reis e Zanardi (2018) apontam que a BNCC se constitui como um projeto normativo que estabelece um documento prescritivo de competências, habilidades, conteúdos, ou, como é denominado no documento, de direitos de aprendizagem. Nesse sentido, a Base serve como referência para a construção e para a adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país. As redes e as escolas seguem com uma relativa autonomia para elaborar, por meio do currículo, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo elementos da diversidade local e apontando como os temas e as disciplinas se relacionam. A BNCC e os currículos têm, portanto, papéis complementares: a Base dá o rumo da educação, mostrando aonde se quer chegar, e os currículos traçam os caminhos.

Seguindo essa lógica, em Goiás, foi homologado, no final de 2018, o DCGO da educação infantil e do ensino fundamental, que resultou de uma ação impulsionada pela Undime-Go e que envolveu diversas frentes de estudo e de investigação, com professores da educação básica e do ensino superior das redes públicas e de instituições particulares para a implantação da BNCC no estado. A BNCC foi a referência nacional obrigatória para a construção do DCGO (GOIÁS, 2018): ela se constituiu como uma referência estadual para Goiás na reelaboração e na atualização das propostas curriculares da rede estadual de educação, das 246 redes municipais e das centenas de escolas privadas que estão no estado, para a educação infantil e para o ensino fundamental.

Ao assegurar um conjunto de conhecimentos e fazeres, o DCGO (GOIÁS, 2018) traz como discurso a possibilidade de diminuir as desigualdades relacionadas à aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária em termos de acesso e permanência dos estudantes nas escolas. O DCGO (GOIÁS, 2018), alicerçado na BNCC, evidencia os conhecimentos essenciais que todos os estudantes goianos têm o direito de ter acesso durante sua trajetória na educação básica, ano a ano, desde o ingresso na educação infantil até o final do ensino fundamental. Com esse documento, desde o ano letivo de 2019, as secretarias estaduais e municipais, as redes

particulares, as escolas e os professores iniciaram um novo instrumento de gestão e de controle do trabalho pedagógico.

Dessa forma, a partir de 2019, a BNCC começou a ser implantada em Goiás, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que o DCGO começou a sua implantação por essa fase, focando principalmente na formação dos professores. Além disso, os livros didáticos que chegaram às escolas trouxeram sistematicamente todas as competências e as habilidades do documento.

Nesse sentido, Cury, Reis e Zanardi (2018) apontam que a BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagem que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem. Nessa perspectiva, não é possível negar a natureza curricular da BNCC simplesmente porque ela rejeita tal concepção. Paradoxalmente, os enunciados expostos desafiam a concepção da BNCC, que se recusa a assumir que deseja estabelecer o que os alunos devem estudar.

Quando analisamos os encaminhamentos que já estão sendo postos em prática, como, por exemplo, a construção do DCGO, é possível perceber a natureza curricular da BNCC. O DCGO foi produzido para organizar os direitos de aprendizagens, conhecimentos e habilidades com foco na competência compreendida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos). Cury, Reis e Zanardi (2018) destacam que a própria BNCC assume que a função das competências é orientar os currículos, ou seja, é a fonte de todos os currículos, que não se orientariam mais por objetivos. Assim sendo, a insistência em negar a natureza curricular é desvelada pela forma e pelo conteúdo apresentados pela BNCC com um nível de detalhamento que visibiliza o compromisso com o estabelecimento de um currículo nacional.

Dessa forma, por mais que se busque fugir da seleção, da organização e do sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel e não pode deixar de ser considerada como um currículo prescrito. A BNCC e os demais currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.

Não se pode negar que o currículo é um campo de disputas entre os projetos que se colocam em conflito na sociedade. Retirar da BNCC a característica explícita de currículo, é aceitar a naturalização do conhecimento válido a ser distribuído, ou seja, é conformar-se com um equivocado empreendimento curricular que se percebe como neutro e, consequentemente, acima das ideologias. Não se pode negar que o currículo é

um mediador da educação que traz consigo um conjunto de orientações teóricas e pedagógicas que é fundamentado política, econômica e culturalmente, estabelecendo as intenções e as finalidades da prática educativa nos processos de formação humana.

Porém, se a escola abraçar a BNCC como prescrição a ser rigorosa e detalhadamente cumprida, colocamos em risco os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988, que defende o respeito à pluralidade, à diversidade e à não-discriminação. Nessa perspectiva, Girotto (2018, p. 18) destaca que:

> No processo de elaboração da BNCC, estão expressas diferentes concepções de educação, sociedade, conhecimento, etc. Tais concepções revelam a relação intrínseca entre sociedade e educação que está na origem dos debates curriculares e que, a todo momento, busca ser ocultado pela lógica técnico-instrumental que visa reduzir o currículo a um conjunto de conteúdos e objetivos, organizados de forma sequencial. Em nossa perspectiva, é preciso fugir desta concepção, refirmando que o processo de construção da BNCC revela a disputa de um projeto de sociedade que, no limite, pressupõe disputas sobre a escola, a educação e a sociedade que queremos.

Nesse sentido, a BNCC cria condições jurídicas para a legitimação dos mecanismos de controle a serem desenhados no nível municipal e estadual. Girotto (2018) enfatiza que tal proposta tenta eliminar as resistências e os projetos alternativos de educação. Nesse modelo, o professor tende a se tornar um consumidor de material didático, inclusive como forma de sobrevivência frente à precarização da formação e das condições de trabalho.

Rabelo, Borba e Souza (2020, p. 34) apresentam também fatores de crítica à BNCC:

> [...] por pretender a unificação curricular, desconsiderando as especificidades da diversidade brasileira; por sua perspectiva de prescrição e controle; orientar para o estabelecimento de conteúdo mínimos a serem ensinados para todos os estudantes brasileiros e sua articulação às avaliações nacionais em larga escala, que objetivam mensurar indicadores de aprendizagem; desconsiderar a diversidade cultural e, principalmente, socioeconômica da população, da qualificação dos professores e das diferentes condições das escolas no território brasileiro.

Dessa forma, ter um olhar crítico sobre a BNCC se constitui como uma importante tarefa dos professores para a compreensão dos projetos que se colocam em disputa na sociedade e no interior da escola. Destaco também o desafio de ultrapassar as barreiras e os limites que são postos pela BNCCEM, que empobrece o ensino de determinados componentes curriculares, não explicitando e assegurando a existência dos mesmos a todas as séries e estudantes do ensino médio.

Couto (2016), analisando também a composição da Geografia na Reforma do Ensino Médio, pontua que os objetivos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCCEM reproduzem o problema da abrangência e da justaposição na definição da área; ou seja, os objetivos não estão expressos de forma clara, de forma que possa ser feita uma delimitação. A articulação conteúdo-método fica fragilizada na medida em que não está claramente estabelecido o papel da História, da Geografia, da Filosofia e da Sociologia na escola. Esse problema não é resolvido, uma vez que os objetivos de aprendizagem de cada componente curricular não estão expressos na BNCCEM.

Em relação ao ensino de Geografia no ensino médio, há uma preocupação a longo prazo, pois existe um grande risco de uma diluição dos conhecimentos geográficos pelo enfraquecimento das fronteiras entre as outras disciplinas que compõem as Ciências Humanas. Couto (2016, p. 191) critica tal diluição:

> As grandes áreas do conhecimento do ENEM e das Diretrizes Curriculares e, agora, da BNCC, são apenas uma classificação arbitrária dos campos científicos. Não constituem ciência! Não há uma epistemologia das ciências humanas ou naturais, mas das disciplinas e campos científicos que se constituíram a partir do século XVIII e sobretudo no século XIX, através de uma história marcada por diferentes tendências filosóficas e variadas experiências positivas e negativas de integração. A linguagem é inerente ao fazer científico: todas as ciências constituem-se através de e se materializam em linguagens. A geografia nunca se encaixou perfeitamente nas ciências humanas e nem nas ciências naturais, pois aborda temas humanos e naturais, por força da filosofia neokantiana na virada do século XIX para o XX. Da mesma forma, o ser humano pode ser interpretado como um sujeito-objeto de estudo da história natural e, simultaneamente, social.

Dessa forma, enfatizo a crítica à diluição da Geografia dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, uma vez que a constituição da Geografia como um componente do currículo é caracterizada pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de sua vida e reconheçam sua identidade e o seu pertencimento ao mundo atual. Nesse sentido, Callai (2013) pontua que a Geografia é uma matéria curricular que possibilita compreender o mundo e a sociedade em que vivemos, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais. Por meio da leitura do espaço, em que o importante é ler o mundo, que significa compreender aquelas informações que estão no cotidiano das pessoas, entende-se a expressão das formas nas paisagens.

Logo, a Geografia se constitui como uma importante ferramenta intelectual para entender esse mundo. Entretanto, falta à BNCCEM explicitar o que se ensina em Geografia, como, por que e para quem ela é ensinada, e qual é o *corpus* dessa disciplina – algo que Callai (2013) aponta como a demarcação necessária para que se possa dizer*: isso é Geografia*.

Ao olhar para o documento homologado para o ensino médio, é perceptível a falta da Geografia como um campo do conhecimento autônomo e do seu significado como conteúdo escolar. Também é possível evidenciar uma perda da identidade da Geografia Escolar e um esvaziamento da abordagem científica específica desse componente curricular em detrimento da sua inserção na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Por outro lado, Rabelo, Borba e Souza (2020) destacam uma dimensão importante para a reflexão sobre as possibilidades de trabalho do professor. A Base é um documento que aponta dimensões da Geografia que podem orientar diversas propostas curriculares, principalmente nas propostas de currículo que são construídas e desenvolvidas pelos professores na escola. Os autores ressaltam que há possibilidades para o protagonismo docente a partir da Base e, por sua vez, a partir das propostas curriculares que serão desenvolvidas a partir dela.

Rabelo, Borba e Souza (2020) enfatizam que o protagonismo docente decorre essencialmente dos fundamentos teóricos que o professor possui, e isso envolve o conhecimento dos conceitos estruturantes do componente curricular Geografia e é uma importante condição para o seu ensino na escola e suporte para uma ação protagonista, autônoma e crítica. Apesar de os autores se posicionarem a respeito da BNCC para o ensino fundamental, considero esses elementos como necessários na discussão sobre o ensino médio.

3.3 Os conteúdos básicos de Geografia no ensino médio da rede estadual de Goiás

Conforme tenho discutido ao longo dessa seção, muitos são os documentos oficiais, elaborados entre 1998 e 2020, tanto em nível nacional quanto em nível estadual, que referenciam a forma de ensino de Geografia no ensino médio. A Geografia compõe o currículo dessa etapa da educação básica e tem como objetivo preparar o estudante para localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação.

Dessa forma, o objetivo da disciplina de Geografia no ensino médio é compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial). As relações

temporais precisam ser consideradas tendo em vista a historicidade do espaço, não como enumeração ou descrição de fatos que se esgotam em si mesmos.

O Quadro 6 abaixo apresenta a percepção das propostas para o ensino de Geografia no ensino médio nos últimos anos.

Quadro 6 - Parâmetros e programas em nível nacional e em nível estadual nos últimos 18 anos e suas proposições para o ensino de Geografia (2002-2020)

Nível nacional		Nível estadual (Goiás)	
Programa	**Percepção sobre o ensino de Geografia**	**Programa**	**Percepção sobre o ensino de Geografia**
PCNEM (2002)	Afirmam ser necessário, no estudo da Geografia, superar a simples justaposição de informações sobre aspectos físicos e estudos de atividades humanas. É importante construir uma Geografia que vá além da descrição das paisagens e que não se restrinja aos fundamentos econômicos e políticos da realidade social, mas que alcance explicações que abranjam de modo mais completo o espaço geográfico.	Referencial Curricular do Ensino Médio RCEM (2010)	Compreende os conteúdos na perspectiva de integração dos eixos conceituais da Geografia: físico-territorial, cartográfico e social. Isso significa que, por um lado, os eixos conceituais são integrantes do espaço geográfico, do qual o eixo físico-territorial estuda todos os elementos físicos da natureza; e, por outro lado, o eixo social estuda as diferentes formas de relações entre homem/homem e homem/natureza. Ambos os eixos são passíveis de representação a partir de mapas, gráficos e tabelas, instrumentalizados pelo eixo cartográfico.
Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008)	Relaciona a importância da Geografia no ensino médio com as múltiplas possibilidades de ampliação dos conceitos da ciência geográfica, além de orientar a formação de um cidadão no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, reconhecendo as contradições e os conflitos existentes no mundo.	Currículo Referência (2013)	Destaca a importância do conhecimento geográfico para a formação e a transformação dos estudantes. Orienta os professores quanto às categorias de análise e compreensão do espaço geográfico. Considera o ato de ler e escrever em Geografia como uma possibilidade de o estudante ir além de uma compreensão descritiva do espaço. Enfatiza a importância da linguagem cartográfica na construção do conhecimento geográfico.

BNCCEM (2018)	Enfatiza as categorias da Geografia e a indicação do trabalho do professor por meio dos conceitos que são considerados como basilares para a fundamentação dos estudos dessa ciência. Dentre eles, apresenta os conceitos de Território e Fronteira, por sua vez, como categorias cuja utilização, na área de Ciências Humanas, é bastante ampla. Segundo esse documento, o estudo dessas categorias deve possibilitar, aos estudantes, a compreensão dos processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras históricas, das disputas de diversas naturezas, bem como mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo, possibilitando a sua transformação e a do lugar em que vivem, além de enunciar aproximações e reconhecer diferenças.	DCGOEM (2020)	Adota uma organização por competências, habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento. Enfatiza a análise da ocupação do espaço e a delimitação de fronteiras e territórios, bem como o papel dos agentes que são responsáveis por essas transformações, seja na cidade ou campo. Ressalta-se que, ao analisar diversas territorialidades (diferentes formas de relações no território), é possível desenvolver o raciocínio geográfico, bem como perceber o significado da história, da economia, da política e da sociedade na produção e na transformação do espaço. Os conhecimentos geográficos são orientadores ou se constituem o ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades específicas propostas nas competências, por meio do estudo dos impactos e das transformações territoriais, econômicas, culturais e ambientais decorrentes do avanço e do uso de diferentes tecnologias, em espaços distintos, considerando as disparidades, das diversas populações, no acesso à tecnologia, aos serviços, aos produtos, aos bens, às informações e ao consumo. As especificidades e tempos regionais e locais deverão ser considerados para que o documento ganhe relevância nos diferentes municípios do estado de Goiás, levando em conta a Geografia, a História e a Sociologia dessas regiões, destacando o uso de recursos tecnológicos, sociais e digitais.

Fonte: o autor (2021).

A partir da análise do Quadro 6, é possível notar que, de maneira geral, esses documentos buscam entender como e por que determinados fenômenos se produzem no espaço e quais são as suas relações com os processos econômicos, sociais, culturais e políticos.

Para que os objetivos da Geografia, ao longo do ensino médio, sejam alcançados, é necessário fundamentar-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos

de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também as dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais. No nível estadual, as orientações curriculares que vêm sendo implementadas, nas últimas duas décadas, no território goiano, apontam para um mesmo projeto social e ancoram-se em uma matriz pedagógica comum.

Os conceitos e as dimensões de análise no ensino médio são semelhantes ao objetivo da disciplina no ensino fundamental, ocorrendo, é claro, um aprofundamento de todos os elementos. Estabelece-se, dessa forma, um contraponto em relação aos dois segmentos de ensino, uma vez que se compreende que, no ensino médio, não é apresentado nenhum conceito novo aos alunos: todas as dimensões, em alguma medida, já foram trabalhadas no ensino fundamental, e agora reaparecem no ensino médio a partir de uma proposta de análise aprofundada das dinâmicas e dos fenômenos, estabelecendo relações entre a natureza e a sociedade no espaço geográfico.

Nesse contexto, Cavalcanti (2008) enfatiza a necessidade de trabalhar, na perspectiva crítica, os conteúdos geográficos no ensino básico, superando seu histórico papel de dar conta da apresentação de dados e da descrição de países, regiões e lugares para serem memorizados. Essa orientação está vinculada aos princípios metodológicos da teoria histórico-cultural. Nessa opção, as reflexões realizadas e as decisões tomadas a respeito de conteúdos de ensino não podem estar separadas da opção metodológica adotada que se espera a partir do desenvolvimento daqueles conteúdos. Como destaca Cavalcanti (2008, p. 48):

> O ensino é um processo dinâmico que envolve três elementos fundamentais: o aluno, o professor e a matéria. Os três elementos estão interligados, são ativos e participativos, sendo que a ação de um deles influencia a ação dos outros. O aluno é sujeito que entra no processo de ensino e aprendizagem com sua "bagagem" intelectual, afetiva e social, e é com esta bagagem que ele conta para seguir no seu processo de construção; o professor, também sujeito ativo no processo, tem o papel de mediar as relações do aluno com os objetos de conhecimento: a geografia escolar é considerada no processo como uma das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade.

Dessa forma, a Geografia, como um componente curricular, possibilita o desenvolvimento de um modo específico de ver e de se relacionar com o mundo. "Isso reforça, portanto, a importância da Geografia na leitura/compreensão do mundo e justifica a presença dela como componente curricular na Educação Básica" (PIRES, 2017, p. 240). Ademais, a Geografia Escolar lida com conhecimentos sobre o espaço, visando à formação do pensamento geográfico, necessário ao exercício da cidadania. Uma das formas de contribuir para o desenvolvimento desse pensamento é a formação de

conceitos. Assim, Cavalcanti (2008) defende que os conceitos sejam instrumentos simbólicos que orientem a estruturação dos conteúdos e ajudem na relação do sujeito com o mundo, operando mediações entre as representações cotidianas desse sujeito e a realidade objetiva.

O desenvolvimento de um modo de pensar mais amplo e abstrato requer a formação de conceitos pelos alunos. O trabalho de transformar o conteúdo geográfico em ferramenta do pensamento dos alunos implica, segundo Cavalcanti (2008, 2019), na busca de significados e de sentidos dados por eles aos diversos temas abordados em sala de aula, considerando sua experiência vivida. Esse trabalho implica também a generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais.

Por esse ângulo, Callai (2009) ressalta que a Geografia nos permite explicar o mundo por meio da análise geográfica. Essa ciência procura compreender a sociedade e o mundo em que vivemos a partir da sua manifestação no espaço. Nesse sentido, alguns conceitos são mais gerais e elementares ao raciocínio geográfico[15], bem como são estruturantes do espaço geográfico. Esses conceitos necessitam ser trabalhados também ao longo do ensino médio como forma de compor um pensar geográfico, possibilitando a análise de espaços específicos.

Busca-se, nesse processo, que o estudante pense geograficamente por meio de linguagens, conteúdos e que ele tenha a compreensão dos fenômenos no espaço. Para que isso se realize, o professor trabalha o conteúdo geográfico tendo por base os fundamentos da ciência geográfica, os fundamentos da educação e o contexto escolar. Para tanto, Copatti (2019) considera que o processo formativo dos professores precisa conduzi-los à autonomia do pensamento na expectativa de que com isso seja capaz de guiar o processo de ensinar Geografia em uma Educação Geográfica.

> A preocupação com a forma como se interpreta a formação de professores perpassa pela necessidade de reflexão sobre o modo como estes profissionais constroem seu conhecimento. Entende-se o professor como profissional produtor de conhecimentos, cuja perspectiva perpassa a ideia de que faz isso a partir de diferentes aspectos. Ele, então, mobiliza uma estrutura de pensamento para articular determinados conhecimentos que possibilitem desenvolver suas propostas de trabalho, seja anterior à aula, na interação com os alunos em sala de aula e, posteriormente, ao avaliar o processo transcorrido (COPATTI, 2019, p. 88).

[15] O raciocínio geográfico é entendido aqui como um modo de operar com o pensamento geográfico. O pensamento geográfico é a mais geral e ampla perspectiva da leitura e compreensão geográfica. Entende-se que pensamento e raciocínio estão/são amalgamados, sendo assim, estão intrinsicamente ligados. (ARAGÃO, 2019).

Nesse contexto, por exemplo, ao selecionar os conteúdos e preparar o material para o desenvolvimento das aulas, o professor tem como objetivo o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências para escolher as melhores possibilidades didático-pedagógicas e alcançar suas expectativas de aprendizagem. À vista disso, Cavalcanti (2008) afirma que o trabalho do professor consiste em tornar possível a aprendizagem do estudante. Dessa forma, o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor.

Uma outra questão a ser discutida refere-se aos conteúdos de Geografia que são abordados nas avaliações do Enem. Primeiramente, é necessário destacar que a prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, assim como as demais provas do Enem, tem por base a interdisciplinaridade, o que significa dizer que as questões, quase sempre, mesclam mais de um conteúdo e/ou área do conhecimento.

Nesse sentido, a proposta do Enem é não trabalhar com conteúdos isolados e descontextualizados, sendo que, desde 2009, ele passou a ser organizado em competências e habilidades. Dentro dessa lógica, é possível dizer que as competências estão diretamente ligadas aos conteúdos aprendidos por meio do estudo, ou mesmo da observação cotidiana. Por outro lado, as habilidades fazem referência à capacidade do estudante de utilizar determinada competência, ou seja, de aplicar o que aprendeu nas mais diversas situações.

Em pesquisa[16] realizada pela Repec juntamente com professores da Rede Estadual de Educação de Goiás, foram selecionados os temas e os conteúdos de Geografia demandados pelo Enem no período de 2010 a 2017, em que diversas temáticas importantes para o processo de ensino-aprendizagem da Geografia no ensino médio foram elencadas:

- Relação cidade/campo: essa temática mobiliza questões sobre a reforma agrária e os problemas com a distribuição de terra, o extrativismo predatório, o agronegócio, a agropecuária, os impactos ambientais da produção agrícola, a fome no Brasil e na América Latina. Os impactos sociais da agricultura, como o êxodo rural, por exemplo, também aparecem bastante.

- Aspectos socioeconômicos: essa abordagem diz respeito a uma reflexão sobre desemprego, migração, mortalidade infantil, natalidade, indicadores de saúde e Índice de Desenvolvimento Humano.

[16] Conteúdos geográficos nas escalas local/regional, no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – 2015-2017.

- Desenvolvimento e Impactos Ambientais: esse assunto retrata o processo de crescimento e funcionamento das cidades, da economia urbana e industrial, considerando ainda suas desigualdades e limitações. As questões costumam considerar os impactos ambientais provocados pela ação humana, como o desmatamento e as suas consequências econômicas e sociais.

- Geopolítica: essa temática requer a interpretação dos fatos da atualidade e do desenvolvimento político dos países a partir da compreensão de alguns parâmetros fornecidos pela Geografia, tais como localização, território e posse de recursos naturais. As questões tratam da globalização, do conflito árabe-israelense, da influência dos Estados Unidos no mundo atual e do uso de recursos energéticos.

Dentre esses conteúdos, foi selecionada, para o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado, os conteúdos relacionados à geopolítica. O motivo dessa seleção refere-se ao fato de esse ser um tema por meio do qual é possível perceber empiricamente possíveis mudanças no currículo do ensino médio. Além desse fator, destaco também sua forte presença nas avaliações do Enem, conforme exemplifico através do Quadro 7.

Quadro 7 – Presença dos conteúdos geográficos relacionados à geopolítica nas avaliações do Enem nos anos de 2009 e 2018.

Questão da Prova de 2009	Questão da prova de 2018
Questão 55 O fim da Guerra Fria e da bipolaridade, entre as décadas de 1980 e 1990, gerou expectativas de que seria instaurada uma ordem internacional marcada pela redução de conflitos e pela multipolaridade. O panorama estratégico do mundo pós-Guerra Fria apresenta **A** o aumento de conflitos internos associados ao nacionalismo, às disputas étnicas, ao extremismo religioso e ao fortalecimento de ameaças como o terrorismo, o tráfico de drogas e o crime organizado. **B** o fim da corrida armamentista e a redução dos gastos militares das grandes potências, o que se traduziu em maior estabilidade nos continentes europeu e asiático, que tinham sido palco da Guerra Fria. **C** o desengajamento das grandes potências, pois as intervenções militares em regiões assoladas por conflitos passaram a ser realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), com maior envolvimento de países emergentes. **D** a plena vigência do Tratado de Não Proliferação, que afastou a possibilidade de um conflito nuclear como ameaça global, devido à crescente consciência política internacional acerca desse perigo. **E** a condição dos EUA como única superpotência, mas que se submetem às decisões da ONU no que concerne às ações militares. CH – 1º dia CADERNO 1 –	**QUESTÃO 62** A situação demográfica de Israel é muito particular. Desde 1967, a esquerda sionista afirma que Israel deveria se desfazer rapidamente da Cisjordânia e da Faixa de Gaza, argumentando a partir de uma lógica demográfica aparentemente inexorável. Devido à taxa de nascimento árabe ser muito mais elevada, a anexação dos territórios palestinos, formal ou informal, acarretaria dentro de uma ou duas gerações uma maioria árabe "entre o rio e o mar". DEMANT, P. Israel: a crise próxima. **História**, n. 2, jul.-dez. 2014. A preocupação apresentada no texto revela um aspecto da condução política desse Estado identificado ao(à) **A** abdicação da interferência militar em conflito local. **B** busca da preeminência étnica sobre o espaço nacional. **C** admissão da participação proativa em blocos regionais. **D** rompimento com os interesses geopolíticos das potências globais. **E** compromisso com as resoluções emanadas dos organismos internacionais. CH - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - Página 24

Fonte: o autor (2021)[17].

[17] Dados foram retirados no Inep/MEC.

No Quadro 7, exemplifico a presença de conteúdos geográficos relacionados à geopolítica na avaliação do Enem em 2009, ano em que o exame assumiu o atual formato e unificou a seleção para o ingresso de estudantes em grande parte das universidades do país; e em uma prova mais recente, realizada no ano de 2018. No período entre as duas provas, os conteúdos relacionados à geopolítica estiveram fortemente relacionados à compreensão das mudanças na ordem internacional nos últimos séculos, das potências internacionais e de seus interesses político-econômicos, do papel dos blocos econômicos regionais nas relações internacionais e das motivações e dos impactos dos conflitos da atualidade.

Outro elemento que reforça o destaque dos conteúdos geográficos relacionados à geopolítica no ensino médio é a sua forte presença no livro didático. Ao analisar os conteúdos dos livros didáticos de Geografia para o ensino médio, é possível constatar que eles trazem uma gama de informações sobre todos os lugares do mundo. Refletindo especificamente sobre os conteúdos relacionados à geopolítica presentes nos livros didáticos, nota-se que eles estão envoltos aos principais fatos históricos e geopolíticos que determinaram a atual configuração do espaço geográfico mundial. No Quadro 8, apresento os conteúdos geográficos relacionados à geopolítica que estão presentes em três coleções didáticas de Geografia aprovadas nos três últimos editais do PNLD para o ensino médio.

Quadro 8 – Presença dos conteúdos geográficos relacionados à geopolítica nas coleções de Geografia do ensino médio no PNLD (2012-2018)

Coleção Didática/ Autores	PNLD 2012		PNLD 2015		PNLD 2018	
	Série	Conteúdo	Série	Conteúdo	Série	Conteúdo

Geografia – Espaço e vivência[18]/ Andressa Alves e Levon Boligian. Editora Saraiva.	3ª	Unidade 1 – A nova ordem e a regionalização do espaço mundial. Capítulo 1: O capitalismo e o cenário geopolítico contemporâneo; Capítulo 2: O mundo bipolar e a Guerra Fria; Capítulo 3: A nova ordem: o mundo multipolar.	3ª	Unidade 1 – A nova ordem e a regionalização do espaço mundial. Capítulo 1: O capitalismo e o cenário geopolítico contemporâneo; Capítulo 2: O mundo bipolar e a Guerra Fria; Capítulo 3: A nova ordem: o mundo multipolar.	3ª	Unidade 1 – A nova ordem e a regionalização do espaço global. Capítulo 1: O capitalismo e o cenário geopolítico contemporâneo; Capítulo 2: Do mundo bipolar à multipolaridade; Capítulo 3: Grandes potências econômicas e potências emergentes no cenário multipolar.
Geografia geral e do Brasil – espaço geográfico e globalização/ João Carlos Moreira e José Eustáquio de Sene. Editora Scipione.	2ª	Unidade 1 - Mundo contemporâneo: economia, geopolítica e sociedade. Capítulo 4: A ordem geopolítica e econômica: do pós-guerra aos dias de hoje; Capítulo 5: Conflitos armados no mundo.	2ª	Unidade 1 - Mundo contemporâneo: economia, geopolítica e sociedade. Capítulo 4: A ordem geopolítica e econômica: do pós-guerra aos dias de hoje; Capítulo 5: Conflitos armados no mundo.	2ª	Unidade 1 - Mundo contemporâneo: economia, geopolítica e sociedade. Capítulo 4: A ordem geopolítica e econômica: do pós-guerra aos dias de hoje; Capítulo 5: Conflitos armados no mundo.
Ser protagonista/ Fernando dos Santos Sampaio e Ivone Silveira Sucena. Obra coletiva Edições SM.	3ª	Unidade 1 – A produção do espaço político. Capítulo 1: Territórios e fronteiras; Capítulo 2: As grandes guerras e a reordenação do espaço mundial; Capítulo 3: A geopolítica no pós-guerra; Capítulo 4: A geopolítica no Brasil.	3ª	Unidade 1 – A produção do espaço político. Capítulo 1: Territórios e fronteiras; Capítulo 2: As grandes guerras e a reordenação do espaço mundial; Capítulo 3: A geopolítica no pós-guerra; Capítulo 4: A geopolítica no Brasil.	3ª	Unidade 1 – A produção do espaço político. Capítulo 1: Territórios e fronteiras; Capítulo 2: As grandes guerras e a reordenação do espaço mundial; Capítulo 3: A geopolítica no pós-guerra; Capítulo 4: A geopolítica no Brasil.

Fonte: o autor (2021).

[18] No PNLD de 2018, a obra chama-se "Geografia – espaço e identidade" de Andressa Alves e Levon Boligian, Editora do Brasil.

Nota-se, a partir da análise do Quadro 8, que os conteúdos geográficos relacionados à geopolítica não estão restritos a uma determinada série do ensino médio, porém, em duas das três obras didáticas analisadas, os conteúdos diretamente ligados à geopolítica estão presentes na primeira unidade do volume que corresponde à 3ª série do ensino médio. Nesses volumes, discutem-se, basicamente, duas fases da história mundial: a da ordem bipolar do pós-guerra e da atual ordem multipolar, que começou a se estabelecer no final do século XX.

É possível perceber, ainda, que não há mudanças na forma de apresentação do conteúdo nas coleções do período analisado[19]. Apesar de as coleções terem sido atualizadas, a estrutura das unidades e dos capítulos permaneceram da mesma forma, ressaltando, principalmente, as questões étnico-nacionalistas à luz da geopolítica mundial, os interesses de Estados e a eclosão dos movimentos nacionalistas e terroristas como forma de defesa dos territórios e de visões de mundo contra uma supremacia militar diante da qual a guerra continuada é o resultado previsível.

Em um contexto de grande complexidade que afeta as sociedades e as relações com os territórios, ultrapassa-se os discursos da fluidez e das redes e o consequente debilitamento das fronteiras. Em síntese, destacam-se como conteúdos geográficos presentes nessa trajetória de currículo no ensino médio:

- Circuitos de poder que produzem crises regionais ou mundiais;

- Conhecimento do mundo atual em sua diversidade;

- Identificação das ações multiescalares e suas consequências em diferentes espaços;

- Formas de controle político-territoriais como obstáculo ao deslocamento de inúmeros fluxos migratórios globais;

---

[19] Mudanças na forma de apresentação dos conteúdos estão sendo implantadas no edital do PNLD 2021 que foi dividido em duas fases. Na primeira fase (entre os anos de 2020 e 2021), ocorreu a seleção, por parte do professor, do **Objeto 1,** que corresponde aos *Projetos Integradores* (um para cada área do conhecimento) e *Projeto de Vida*. Na segunda fase (entre os anos de 2021 e 2022), será realizada a seleção dos **Objetos 2** (Livros didáticos por área do conhecimento), **3** (Obras de formação para professores e gestores), **4** (Recursos digitais) e **5** (Obras literárias). Os livros da FASE 1 são novas propostas no contexto escolar, pois, até o PNLD do Ensino Médio (2018), os livros eram por componente curricular. Uma das mudanças sugeridas pela BNCC é integrar os conhecimentos das áreas em livros únicos: um que trabalha com Projetos Integradores - contemplam uma dimensão integrada das áreas do conhecimento, cada livro traz seis projetos, que devem obrigatoriamente contemplar quatro temas integradores *(STEAM, Protagonismo Juvenil, Mídia educação e Mediação de conflitos*) em todas as áreas do conhecimento e outros que trabalham os conteúdos de forma sistematizadas, que fazem parte da FASE 2.

-Desenvolvimento da capacidade de analisar geograficamente a realidade a partir de problemas espaciais.

Assim, ao analisar os conteúdos relacionados à geopolítica, foi possível inferir que este é um bom parâmetro para verificar as relações existentes entre o currículo prescrito e o currículo praticado, em suas diferentes mediações e recontextualizações. A opção pela análise dos conteúdos relacionados à temática da geopolítica reflete uma possibilidade para se pensar a Geografia relacionada às contradições presentes no espaço mundial. É por meio da produção dos conhecimentos geográficos e suas teorizações que podemos apresentar elementos para a compreensão dos fenômenos em curso no cenário global.

Stefenon (2020) destaca que, dentro desse cenário de profundas incertezas, aflora-se a necessidade de construção de alternativas que ofereçam aos estudantes referências sólidas para que se posicionem diante de um contexto marcado por profundas desigualdades de poder:

> A Geografia enquanto conhecimento poderoso deve ser capaz de apresentar aos jovens explicações confiáveis sobre os problemas vividos por eles, por meio de leituras reflexivas e críticas dos diferentes fenômenos que afetam seu cotidiano. [...] um conhecimento geográfico poderoso deve permitir que os estudantes compreendam seus problemas a partir de modelos que, em princípio, não fazem parte do seu repertório cotidiano, isto é, os saberes escolares precisam acrescentar pontos de vista adicionais aos sujeitos, dando-lhes condições de questionar a legibilidade e naturalidade dos discursos, bem como, suas origens e intencionalidades. (STEFENON, 2020, p. 21).

Dessa forma, faz-se necessário que os conteúdos do ensino médio sejam trabalhados a partir de currículos que coadunem com as necessidades formativas de diferentes estudantes e suas realidades, promovendo as conexões entre os conteúdos a serem ensinados, o desenvolvimento de conceitos e as experiências cotidianas dos estudantes.

Na próxima seção, discorro sobre os conteúdos geográficos relacionados à geopolítica no ensino médio e a sua potencialidade na formação do pensamento geográfico do estudante. Destaco, também, a configuração desses conteúdos nas propostas recentes para o estado de Goiás e como um dos temas relevantes na BNCCEM dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

4 A ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS RELACIONADOS À GEOPOLÍTICA E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Na primeira parte da seção, traço um paralelo entre o surgimento da geopolítica clássica até as novas geopolíticas, destacando o papel das novas geopolíticas nas tentativas de repensar a realidade pós-guerra fria, o mundo da globalização e da terceira revolução industrial.

Na segunda parte, ressalto a relação entre a temática de geopolítica e o conteúdo de Geografia na escola, apresentando elementos a serem considerados no ensino de Geografia e a sua importância em todos os níveis do processo educativo com ênfase no ensino médio.

Na terceira e última parte da seção, apresento os conteúdos geográficos relacionados à geopolítica nas propostas curriculares recentes, com foco na BNCCEM. Destaco as proposições para a retomada dos conteúdos relacionados à geopolítica como um conhecimento fundamental na construção de uma análise geográfica em diferentes níveis, principalmente na formação do pensamento geográfico do estudante na última etapa da educação básica.

4.1 Da geopolítica clássica às novas geopolíticas

A geopolítica é um conjunto de conhecimentos, e a sua constituição enquanto campo de saber possui um caráter fundamentalmente instrumental com uma função estratégica na formação do senso crítico do estudante. Ela está presente no ensino médio conectada a diversos conteúdos da Geografia, especialmente aqueles que envolvem relações de poder entre os mais diferentes agentes da sociedade internacional, dos acordos firmados e das articulações elaboradas pelos atores que direcionam o sistema socioeconômico vigente.

A geopolítica, de acordo com Vesentini (2009, p. 10): “tem como preocupação fundamental a questão da correlação de forças – antes vista como militar, mas hoje como econômico-tecnológica, cultural e social – no âmbito territorial, com ênfase no espaço mundial”. Nesse sentido, o autor defende a utilização do termo “novas geopolíticas” para se referir ao campo de estudos interdisciplinares que se refere à correlação de forças no plano espacial, com ênfase na escala mundial, discutindo suas ideias e suas diferenças ante as geopolíticas clássicas.

O surgimento da geopolítica remonta à passagem do século XIX para o XX, a partir dos estudos do jurista e cientista político sueco Rudolf Kjéllen. Vesentini (2009, p. 15) ressalta que Kjéllen definiu geopolítica como "a ciência que estuda o Estado como organismo geográfico". Ou seja, a organização estratégica da estrutura que representa a sociedade, suas articulações e as interações com o espaço.

Ademais, Vesentini (2009) destaca que Kjéllen procurou enfatizar o lugar da geopolítica como intersecção entre a Ciência Política, a Geografia Política, a estratégia militar e a teoria jurídica do Estado. A preocupação básica da geopolítica clássica nunca foi a de um conhecimento (geográfico e/ou científico) sobre uma realidade (a dimensão espacial da política), e sim a de estabelecer bases para o fortalecimento do Estado.

A geopolítica logo se expandiu e encontrou, no cenário da primeira metade do século XX, um solo fértil para seu crescimento. Na Alemanha do Reich nazista, a geopolítica teve um de seus ápices do período clássico, tornando-se efetivamente uma doutrina de Estado e servindo como fonte essencial de orientação da política externa. Seus maiores expoentes reuniram-se em torno do general Karl Haushofer (1869-1946), que figurou entre os principais conselheiros de Adolf Hitler[20].

Friedrich Ratzel (1844-1904) formulou as "leis da expansão espacial do Estado", que definiam o progresso como crescimento territorial. Dessas "leis", surgiu a célebre máxima *ratzeliana* de que "espaço é poder", perspectiva que funcionou como impulsionadora do pensamento geopolítico e projetou-se como estratégia da Alemanha nazista. Nesse contexto, Lacoste (2012, p. 24) destaca que "a geopolítica hitleriana foi a expressão, a mais exacerbada, da função política e ideológica que pode ter a Geografia".

Inúmeros pensadores buscaram compreender o equilíbrio de forças no espaço mundial e as condições pelas quais um determinado Estado pode tornar-se uma grande potência. As geopolíticas clássicas foram, em geral, explicações a respeito da importância estratégica de determinados territórios, da necessidade de expansão territorial como forma de fortalecimento do Estado e de adquirir hegemonia. O Quadro 9, a seguir, apresenta as características do pensamento geopolítico clássico, relacionando os autores

[20] Nesse período, cimentava-se, na Alemanha, uma visão de mundo baseada no germanismo cultural e racial (Kulturkampf) e na conquista do espaço vital (Lebensraum). A noção do Lebensraum está associada às raízes intelectuais da Geopolítica e, em particular, à figura de Friedrich Ratzel (1844-1904). Intelectual de Estado, engajado no projeto prussiano de unificação da Alemanha, Ratzel publicou, em 1882, a sua obra clássica: Antropogeografia – Fundamentos da aplicação da Geografia à História. Influenciado pelo organicismo de fundo biológico, ele concebia o Estado como emanação natural da sociedade destinada à defesa e expansão do território.

que formularam os conceitos referenciais desse período de acordo com Vesentini (2003) e Magnoli (2004).

Quadro 9 – O pensamento geopolítico clássico

Autores clássicos	Pensamento geopolítico	Conceito referência
Rudolf Kjéllen (1864-1922)	A geopolítica é a ciência que concebe o Estado como um organismo geográfico ou como um fenômeno no espaço.	O Estado como manifestação da vida.
Alfred Thayer Mahan (1840-1914)	O primeiro a focalizar, nos oceanos, o horizonte de expansão do poder do Estado. Interpretava os EUA como uma Ilha-Continente, ou seja, um Estado com ambas saídas para os principais oceanos e sem ameaças territoriais nas suas faixas de fronteiras terrestres.	Poder marítimo.
Halford J. Mackinder (186 1-1947)	Introduziu a noção de Heartland (região-core/terra-coração) como núcleo continental. O centro dinâmico da geopolítica continental, um espaço crucial, cujo controle abriria as portas para a edificação de um poderio incontestável.	Poder continental.
Karl Haushofer (1869-1946)	Adaptou as ideias de Mackinder para o prisma alemão. Fez uma leitura às avessas dessa obra e teorizou sobre as condições para se fortalecer o Estado germânico. Sua Geopolitik, com caráter expansionista, defendia a existência de inúmeros territórios que eram "naturalmente" germânicos.	Ordem mundial ideal – consistiria na divisão do mundo em quatro "blocos" ou zonas continentais.
Nicholas Spykman (1983-1943)	Elaborou suas ideias antes da Segunda Guerra Mundial como crítica a Mackinder. Tinha como foco o valor estratégico dos oceanos: as vastas superfícies líquidas aproximam e conectam. Dessa forma, o controle sobre o *Heartland* poderia ser contestado através do anel marítimo que o envolve.	*Rimland* – anel marítimo (constituído pela Europa Ocidental e pela orla asiática).

Fonte: o autor (2021).

A partir da análise do Quadro 9, percebe-se que o pensamento geopolítico clássico, que teve como referências Kjellén, Mackinder, Mahan, Haushofer, Spykman e outros, procurou compreender o jogo de forças militares no plano internacional à luz do pressuposto sociedade e território. A perspectiva de uma superfície terrestre plana e centrada na Europa esteve muito relacionada ao pensamento geopolítico clássico. Vesentini (2003) declara que havia uma grande discussão sobre a primazia da terra

(posição de Mackinder) ou do mar (posição de Mahan) no desenrolar das Guerras Mundiais.

Como uma visão geoestratégica, Vesentini (2003) ressalta, também, que os conceitos geopolíticos clássicos de *heartland* ou "terra-coração[21]", de "potência marítima" (EUA) *versus* "potência continental" (a Rússia), de *lebensraum* ou "espaço vital" (de Haushofer), entre outros tantos, sempre partiram de uma percepção em que a política do Estado está na sua Geografia.

Nessa lógica, Lacoste (2012) e Vesentini (2009) ressaltam que, a partir de 1945, iniciou-se um período em que não era de bom tom fazer referência à geopolítica. A geopolítica ingressou em uma crise, em uma fase de questionamentos e, inclusive, de esgotamento de seus pressupostos. Destaco, assim, com base nesses autores (LACOSTE, 2012 e VESENTINI, 2009), dois períodos que marcam a passagem da geopolítica clássica para uma geopolítica crítica:

- Período do ostracismo (até meados de 1970): nesse período, praticar a geopolítica ou escrever sobre ela (a não ser que fosse para criticá-la) passou a ser não recomendável ou mesmo banido do mundo acadêmico e científico.

- Renovação da geopolítica (a partir de meados de 1970): apoiada no debate sobre as teorias a respeito do embate entre capitalismo e socialismo, da guerra fria e das perspectivas de uma terceira guerra mundial.

A obra de Lacoste (2012) apresenta, nesse período de renovação da geopolítica, uma forte crítica ao fato de a Geografia servir em primeiro lugar para fazer a guerra, ou seja, para fins político-militares sobre (e com) o espaço geográfico, para produzir/reproduzir esse espaço a partir das lutas de classes, especialmente como exercício do poder. Por esse ângulo, Lacoste (2012) passa a criticar a fragmentação da Geografia e destaca que os conhecimentos geográficos continuam a ser um instrumento de poder intimamente ligado a práticas estatais militares. A geopolítica seria, na realidade, o âmago da Geografia, a sua verdade mais profunda e íntima.

Outrossim, Campos Filho (2020) ressalta que o movimento da Geografia Crítica, que advém a partir da obra de Lacoste (2012), buscou tirar a Geografia do "limbo", e junto com ela, a geopolítica. Mas, o elemento diferente que vai projetar a geopolítica de volta ao seu patamar de importância é a sua afirmação de que a geopolítica é a Geografia em toda a sua essência. E o caráter de totalidade, essencial para essa ciência e saber

[21] Região da Eurásia onde existe a Europa Oriental que, segundo Mackinder, seria uma espécie de "ponto nevrálgico" para as guerras e conquistas na dimensão eurasiana e, por tabela, planetária.

estratégico, só poderia estar completado com a devida importância da inserção da política em seus conteúdos, por sua própria natureza.

A partir desse momento, foge-se da visão clássica de que a geopolítica é praticada necessariamente pelas relações entre Estados e seus governantes ou representantes. As ações geopolíticas passam agora a envolver, cada vez mais, outras estruturas da sociedade e, claro, seus componentes, transbordando, assim, para outros setores e grupos que agora podem atuar (decisivamente) no campo geopolítico.

As geopolíticas do mundo bipolar, de acordo com Vesentini (2003), representam visões de mundo e práticas político-espaciais que encaram os Estados como sujeitos. Os sistemas econômicos e os regimes políticos foram incluídos nessa leitura geopolítica e também centralizados na luta do capitalismo contra o socialismo. Quanto às novas geopolíticas do mundo pós-guerra-fria, elas são extremamente plurais e, em certa medida, já superam a leitura geoestratégica.

Se, na definição clássica da geopolítica, o Estado aparece como o protagonista dessa área do conhecimento, é fato que, desde meados do século XX, em especial desde a transição para o século atual, as grandes corporações transnacionais, grupos e instituições não governamentais e entidades supranacionais muito dependem, executam e desfrutam dessa leitura estratégica do espaço. Vesentini (2009) ressalta que as "guerras" econômicas, tecnológicas e até culturais ganharam um novo destaque, relativizando (mas não omitindo) as guerras militares. A realidade mudou, e não é mais possível explicá-la pelo viés clássico.

Nota-se que o foco atual da geopolítica é diferente do foco da geopolítica clássica. Nesse sentido, faz-se necessário, também, estabelecer a diferença entre geopolítica e Geografia política. Apesar de essas duas formas de conhecimento serem compreendidas de forma sobreposta e quase sempre se interseccionarem, considero que são ramos diferentes do saber. A diferença entre ambas as expressões se encontra na abordagem que cada uma realiza.

Nesta perspectiva, Costa (2019) enfatiza que a geopolítica é uma notável área do saber que floresceu da intersecção da Geografia com a História, a ciência política, a estratégia e a segurança e defesa nacional. A ascensão da geopolítica e a sua consolidação ocorreram no período de solidificação do capitalismo industrial e da forte expansão dos impérios coloniais.

Enquanto a Geografia política preocupa-se com as relações e com as caracterizações espaciais relacionadas ao poder do Estado, a geopolítica pauta-se nas

estratégias e relações internacionais envolvendo os Estados, suas soberanias e relações de poder.

Diversos estudiosos enfrentaram a complexidade da Geografia Política e da geopolítica e contribuíram significativamente para a compreensão de seus conceitos. Por exemplo, Castro (2014) define a Geografia Política como a relação entre a política – expressão e modo de controle dos conflitos sociais – e o território – base material e simbólica da sociedade. Essa definição parte da premissa de que as questões e os conflitos de interesses na sociedade produzem disputas e tensões que se materializam em arranjos territoriais adequados aos interesses que conseguem se impor em momentos diferenciados.

Campus Filho (2020) ressalta que a geopolítica pode ser vista como a junção da Geografia, História e Ciências Políticas, com necessárias pitadas de economia devido ao fato de ser preciso compreender a dimensão sistêmica que conduz cada época e que serve de motor da engrenagem dos Estados-Nação.

No entanto, ainda hoje, há certa confusão no tocante a essa temática. Gomes e Vlach (2007) destacam que cada estudioso tem seu próprio conceito de Geografia Política e de geopolítica. Em geral, cada qual vê a Geografia Política como uma disciplina estática que estuda as relações da política com o espaço geográfico; e a geopolítica como uma disciplina dinâmica, que se preocupa com as estratégias políticas e a obtenção de poder sobre algum território (recursos naturais, posição geográfica etc.).

Campus Filho (2020) acrescenta que a geopolítica é fundamental para a compreensão das causas geradoras de cada um dos fatos abordados dentro dos aspectos citados e da construção de cenários para o que se desenrolará a posteriori. Ou, caso estejamos analisando um fato histórico já ocorrido, ela permite compreender o jogo do Poder que o desencadeou, as disputas em torno do controle de territórios e, principalmente, a compreensão das estratégias utilizadas para se atingir os objetivos daqueles atores envolvidos no processo.

De forma geral, as novas geopolíticas são tentativas de repensar a realidade pós-guerra fria, o mundo da globalização e da Terceira Revolução Industrial. Trata-se, sobretudo, de um campo de estudos interdisciplinar que se refere à correlação de forças no plano espacial, com ênfase na escala mundial, discutindo suas ideias ante as geopolíticas clássicas.

4.2 A relação entre a temática de geopolítica e o conteúdo de Geografia na escola

Os conteúdos geográficos relacionados à geopolítica no ensino médio apresentam forte relação com novas geopolíticas que surgiram, a partir do final da década de 1980. De forma geral, esses conteúdos procuram explicar a dinâmica que envolve a disputa pela hegemonia mundial no século XXI.

Rodrigues (2016) enfatiza que os conteúdos geográficos relacionados à geopolítica, ao mesmo tempo que descreve, é instrumento para análise de uma série de fenômenos do mundo contemporâneo, tais como disputas fronteiriças entre países, estrutura financeira global, resultados de eleições nacionais que tenham impacto na conjuntura política do mundo, fenômenos como "terrorismo" ou o tráfico internacional de drogas, questões ambientais e diversos outros fenômenos.

Neste contexto, Miyamoto (1995) ressalta que é através da interpretação dos acontecimentos históricos à luz da Geografia que a geopolítica elabora suas teorias. Existe uma certa diversificação na conceituação da geopolítica, mas há um ponto de convergência, o qual se refere à forma dinâmica com que ela se apresenta na atualidade.

No cotidiano da sala de aula, são estabelecidas diversas discussões de caráter geopolítico a fim de promover a compreensão mais real das relações de força que moldam a construção do espaço geográfico. Riceto (2017) ressalta que a organização do espaço e a apreensão de seus recursos ocorrem a partir de um complexo, profundo e nem sempre claro jogo de forças que orquestra tal dinâmica em suas diferentes escalas espaciais e/ou temporais. Trazer isso de modo sistematizado para os estudantes de ensino médio é fundamental para a formação de uma consciência crítica.

Na atualidade, o ensino de conteúdos relacionados à geopolítica, dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, é de fundamental importância em todos os níveis do processo educativo. Ou seja, é um conhecimento fundamental na construção de uma análise geográfica em diferentes níveis, principalmente na formação do estudante da educação básica. Trata-se de conhecimento pertinente em uma abordagem geográfica crítica, necessária para que os estudantes não se limitem somente a descrever o mundo, mas que possam interpretá-lo e que possam ser cidadãos atuantes para a sua transformação.

Nesse entendimento, os conteúdos relacionados à geopolítica apoiados em conhecimentos amplos e variados, mas tendo uma grande dependência dos conhecimentos geográficos, busca compreender as relações de poder entre os diversos

atores do sistema internacional na implantação e/ou manutenção de seus interesses. À vista disso, Rodrigues (2016, p. 92) aponta que:

> O que é comum dentro desta gama de diferentes significados é a tomada da escala nacional enquanto recorte privilegiado a partir do qual problematizamos tais temas. É através do Estado-Nação que a Geopolítica aparece tradicionalmente nos manuais acadêmicos que tratam do problema, bem como, de maneira semelhante, nos livros didáticos e nos conteúdos a serem trabalhados em nosso cotidiano na escola. Não é à toa que, particularmente no Ensino Médio, uma considerável parte dos livros didáticos disponíveis no mercado siga este formato: um dos volumes das coleções é reservado para o debate sobre "mundo", onde a Geopolítica ganha forma através da articulação de diferentes temas a partir da figura do Estado.

A análise e as ações geopolíticas, baseadas nos interesses e estratégias que as norteiam, têm como objetivo a conquista, a ampliação e/ou minimamente a manutenção do poder por parte daqueles que as realizam. Esse poder depende muito do conhecimento das características e do controle sobre um dado território, ou de parcelas territoriais distintas, que se complementam e permitem a articulação de complexas redes (re)produtivas.

Nesse sentido, a geopolítica é um campo de conhecimento importante no ensino de Geografia, sendo necessário destacar e/ou traçar um perfil dos conceitos que potencializam seu ensino, espacialmente na etapa do ensino médio. Entende-se que os conteúdos relacionados à geopolítica são importantes para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes, bem como para a formação crítica do estudante.

Isso significa, tomando como referência a (re)construção do espaço geográfico em suas diferentes escalas, que os conteúdos relacionados à geopolítica são muito relevantes, permitindo que os estudantes sejam capazes de compreender as intencionalidades dos diferentes processos territoriais e que reflitam sobre outras possíveis formas e práticas sociais.

É na ação cotidiana nas escolas, por meio do ensino de Geografia e do conhecimento geográfico, que os professores poderão construir com seus estudantes outras percepções e outros entendimentos de mundo, fazendo uma análise do espaço e desenvolvendo o pensamento geográfico.

Logo, o professor de Geografia, ao trabalhar os conteúdos geográficos relacionados à geopolítica, contribui para que o estudante compreenda que as relações entre o poder e o território estão presentes cotidianamente, o que contribui certamente para o desenvolvimento do pensamento geográfico. A geopolítica não apresenta a realidade em si mesma, mas sim uma leitura dessa realidade. Dado isso, o que o professor ensina é um modo de pensar, um modo de pensar pela Geografia (CAVALCANTI, 2019).

E, dessa forma, os conteúdos relacionados à geopolítica não servem apenas para uma leitura de fenômenos mundiais, eles contribuem para que o estudante compreenda que as relações entre o poder e o território estão presentes cotidianamente e são importantes instrumentos para refletirem sobre sua realidade, do ponto de vista de sua espacialidade.

O mundo atual está aberto a todo tipo de possibilidades de investigação e de explicação. A dimensão política dos fenômenos, seja ela local, regional ou global, apresenta uma visibilidade. Por sua vez, o olhar geográfico é um instrumento, potencializado pelo professor de Geografia, que propicia que os estudantes desvendem a complexidade dos fatos em suas diferentes escalas. Nesse sentido, ensinar Geografia, a partir dos conteúdos relacionados à geopolítica, é algo basilar para os estudantes do ensino médio, pois fornece instrumentos que os capacitam a ler e a interpretar criticamente os fatos associados ao seu cotidiano.

Isso também foi evidenciado na entrevista com os professores participantes do GDG. As questões finais do roteiro de entrevista envolveram o entendimento dos professores de Geografia da rede estadual de Goiás sobre a importância do conteúdo de geopolítica para aulas de Geografia do ensino médio. Nessa perspectiva, o Professor I destacou que esses conteúdos são importantes e chamam a atenção dos estudantes naturalmente.

> Para começar, penso eu que é o tema que mais chama atenção dos estudantes, até os alunos menos interessados se envolvem mais. Acho que talvez por causa da cultura pop que eles absorvem através dos videogames e dos filmes. Porém, eles têm uma tendência a imaginar que, na Geopolítica Mundial, existem atores que se assumem como vilões e outros como mocinhos. Sei que alguns colegas professores, por questões políticas, incentivam isso. Ora, os EUA vieram para roubar, matar e destruir; ora são eles quem vão salvar o mundo. Não entendo as coisas assim, acho que a Geopolítica serve para o aluno pensar, de uma forma cidadã, quais são as decorrências de decisões tomadas no território mundial sobre o cotidiano deles. Serve para os estudantes compreenderem formas de se posicionarem a respeito disso e de como eles devem se estabelecer do ponto de vista do poder. (Professor I)

O Professor II afirmou que trabalha muito com esses conteúdos e que eles estão presentes nos livros didáticos, principalmente na segunda e na terceira série do ensino médio.

> Trabalho muito com os conteúdos de geopolítica. Essa questão, por exemplo, no livro, é trabalhada desde a origem até a aplicação do capitalismo, modificando a globalização, transformando a ordem política das coisas. Então, a gente trabalha

> bem esse conteúdo, é bem contemplado, principalmente na segunda série do ensino médio, [...] e questões dos movimentos populacionais de geopolítica para o terceiro. Mas, acredito que trabalho mais na segunda série do ensino médio. (Professor II)

O Professor III destacou que trabalha muito com esses conteúdos envolvendo relações escalares entre o local e o global. O professor também considera que o conteúdo é importante e que pode ser trabalhado a partir do lugar de vivência dos estudantes e das relações de poder existentes.

> Eu acho que o conteúdo de geopolítica é importantíssimo. O aluno, no ensino médio, percebe a relação do local e do global. O lugar de onde eles moram com o mundo em geral. Eles começam a perceber que esses conflitos não ocorrem somente onde eles moram, ocorrem também em outras regiões, causados pelas mesmas relações de poder. (Professor III)

O Professor IV revelou que trabalha muito com esses conteúdos envolvendo ações estratégicas entre dois países para controlar um território ou influenciar uma determinada região, e também com a análise das características físicas e sociais de um determinado local para avaliar o seu nível estratégico.

> Considero muito importante o trabalho com o conteúdo de geopolítica, uma vez que esses conteúdos se tornam chaves para que os estudantes possam se tornar mais críticos. Acredito que esses conteúdos também contribuem para que os estudantes consigam se sair bem no Enem. Muitas questões que os estudantes precisam compreender estão relacionadas com a disputa e com o controle dos territórios pelos Estados. Ao trabalhar os conteúdos de geopolítica, contribui-se na compreensão sobre os elementos naturais e socioespaciais dos territórios correspondentes aos diferentes Estados. (Professor IV)

O Professor V ressaltou que trabalha muito com esses conteúdos, principalmente com foco na compreensão das perspectivas geográficas e histórias, buscando oferecer explicações e reflexões sobre os temas abordados, envolvendo o momento em que os estudantes estão vivendo e o momento de fazer o Enem.

> A geopolítica é uma categoria da Geografia que abrange os fenômenos históricos e políticos da atualidade. Ela tem o objetivo de interpretar a realidade global e envolve o estudo de guerras, conflitos, disputas ideológicas e territoriais, questões políticas, acordos internacionais etc. São questões muito importantes para os estudantes do ensino médio, que são cobradas no Enem e que os estudantes têm interesse em compreender melhor. (Professor V)

Por fim, no último ponto da entrevista, questionei os professores sobre a forma como trabalham o conteúdo de geopolítica em sala de aula, principalmente em relação ao modo como iniciam esse conteúdo e em relação aos motivos que os levam a ensinar da forma que ensinam. Nesse caso, o Professor I disse que a temática de geopolítica sempre

começa em decorrência de outro conteúdo. Assim, a partir de conteúdos preexistentes, ele consegue desenvolver formas específicas para direcionar o conteúdo de geopolítica.

> A Geopolítica é sempre uma decorrência de outro conteúdo. Um exemplo é a matriz energética mundial. Falamos sobre fontes renováveis e não renováveis, da rentabilidade por trás da comercialização de energia. Depois dos problemas ambientais relacionados, identificamos os autores como empresas, nações e povos, comunidades. Diante disso, como os conflitos se estabelecem, OPEP, AIEA, Protocolo de Kyoto, COP-15, Escândalo da VW, Pré-Sal etc. Acho que não dá pra trabalhar a geopolítica somente em um momento da vida escolar do estudante, acho que, em uma sociedade como a nossa, capitalista e globalizada, não dá para pensar a Geopolítica como um pote que a gente pega na prateleira no 4º bimestre da 3ª série do ensino médio. Desde o começo, a gente tem que relacionar as disputas e os posicionamentos dos agentes globais, tem que falar, na primeira série do ensino médio, o que significa para o Brasil, um dos maiores produtores de alumínio, matéria prima do avião, exportar tanto alumínio e importar Boeings e Airbus. (Professor I)

O Professor II também considera que o conteúdo de geopolítica resulta de outros conteúdos. Para esse professor, a geopolítica está mais presente em determinada série, mas, mesmo assim, é possível partir de conteúdos preexistentes para desenvolver formas específicas de direcionar o conteúdo de geopolítica.

> O ensino é muito setorizado, ele é muito presente dentro da segunda série. Dentro das outras séries, o conteúdo de geopolítica deixa um pouco a desejar. Na segunda série, ele é muito cobrado, é muito usado, mas, nas outras séries, ele não é tão usado assim, aquilo que eu falei, a gente tem outros conteúdos que usam ele como um apoio, mas não como o foco. (Professor II)

O professor III, por sua vez, estabeleceu uma relação com o currículo referência para ressaltar a importância do trabalho com geopolítica no ensino médio.

> O Currículo Referência favorece e permite um bom trabalho com o conteúdo de geopolítica. Ele te dá um caminho, mas você pode estar expandindo, pode buscar outras possibilidades, outras metodologias, outros temas para inserir, para chamar a atenção. Tudo isso eu acho que é válido. (Professor III)

Os professores IV e V ressaltaram a importância do conhecimento pedagógico que o professor precisa ter para desenvolver esse trabalho em sala de aula, destacando a necessidade de o professor conhecer o conteúdo a ser ensinado e não ficar apenas restrito às atualidades que a mídia apresenta.

> Busco ser crítico, trabalho com a geopolítica não somente enquanto um tema, mas, também, enquanto ferramenta de análise de outros temas, sempre trabalhando as relações entre poder e espaço. Acredito que como professor preciso saber geopolítica para ensinar meus alunos, não posso ficar restrito

> somente ao que a mídia apresenta. Eu uso os fatos da mídia para problematizar o que vai ser trabalhado em sala de aula. (Professor IV)

> A geopolítica no currículo do ensino médio ocupa um papel de destaque na construção do senso crítico do estudante e merece ser trabalhada nessa perspectiva, ou seja, de desenvolver o senso crítico desses estudantes. Tenho que trabalhar geopolítica não apenas para apresentar alguns dos temas atuais e os principais conflitos internacionais, mas contextualizar esses acontecimentos de forma crítica e engajada com teorias científicas, ir além do que a mídia apresenta, ir além das atualidades. (Professor V)

Em sala de aula, é importante que o professor de Geografia trabalhe com conteúdos, presentes tanto no currículo oficial quanto no currículo por ele desenvolvido, que contribuam para a compreensão dos alunos sobre as relações entre espaço, território, poder e cidadania na sociedade, valorizando os raciocínios básicos para a análise dos fenômenos geográficos (observação, descrição, interpretação, análise e representação).

Se o papel da Geografia é cada vez mais relevante para a formação de uma cidadania consciente e ativa, não se pode deixar de tê-la como um Componente Curricular presente nas escolas de ensino médio. Mesmo que documentos, tais como a reforma do ensino médio (BRASIL, 2017), mudem a forma como o componente curricular se apresenta no contexto do ensino médio, mesmo que a BNCCEM (BRASIL, 2018a) e o DCGOEM (GOIÁS, 2020), por exemplo, não definam a presença e os limites da disciplina de Geografia dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o professor de Geografia, a partir de sua relativa autonomia em sala de aula e no contexto da escola em que trabalha, possui os instrumentos e os mecanismos para a abordagem dos conteúdos que, pelo seu desenvolvimento profissional (inicial e continuado), julga ser importante para a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, os professores de Geografia, ao atuarem em seus espaços escolares, podem estabelecer vínculos formativos com professores da própria escola e de outras escolas por meio de comunidades de prática, tal como a proposta do GDG que está sendo evidenciada nesta investigação. Ao se articularem, os professores se desenvolvem profissionalmente, contribuindo também para o desenvolvimento curricular e para a inovação dos seus espaços de atuação. Os professores de Geografia participantes do GDG, ao criarem estratégias didáticas para a compreensão das dinâmicas geopolíticas do mundo atual, caminharam no sentido desse desenvolvimento curricular e experimentaram, na prática, possibilidades de inovação.

4.3 Os conteúdos geográficos relacionados à geopolítica nas propostas curriculares recentes

A Geografia é uma disciplina de fundamental importância na formação das pessoas, ela fornece meios para uma formação cidadã ao apresentar elementos que envolvem o pensar, o ser e o atuar. Para essa formação, é necessário buscar a compreensão do espaço produzido pela sociedade, que continua a apresentar desigualdades, contradições, tensões, e das relações de produção que nela desenvolvem. Nessa perspectiva, Castrogiovanni (2007, p. 42) afirma que:

> [...] a geografia, mais do que nunca, coloca os seres humanos no centro das preocupações, por isso pode ser considerada também como uma reflexão sobre a ação humana em todas as suas dimensões. Ela preocupa-se com as inquietações do mundo atual, buscando compreender a complexidade da forma como ocorre a ordem e a desordem no planeta. Na realidade, ela é um instrumento de poder para aqueles que detêm os seus conhecimentos.

Percebe-se, então, a necessidade de o trabalho realizado pelo professor de Geografia buscar instrumentalizar os estudantes para lidarem com a espacialidade e com as formas de operar o espaço geográfico, reconhecendo as contradições e os conflitos sociais, avaliando constantemente as formas de apropriação e de organização estabelecidas pelos grupos sociais e buscando mecanismos de intervenção nesses espaços.

Ademais, concordando com Castrogiovanni (2007), enfatiza-se a responsabilidade que o professor de Geografia possui ao lidar com a análise do espaço geográfico e com todo o dinamismo processual que o envolve. Nesse trabalho, lida com instrumentos de análise e de práticas sociais que, no embate do exercício da cidadania, acabam levantando questões, como formas de ordenação e ocupação territorial, de direito à saúde e à educação, de acesso à moradia e à terra, de preservação e de conservação da biodiversidade e da qualidade ambiental, entre muitas outras questões.

Dentre essa diversidade de temas que a Geografia trabalha, destaco, nessa investigação, os conteúdos relacionados à geopolítica, sempre considerando que o objeto da Geografia é o espaço geográfico, produto e conteúdo histórico. Dessa forma, a análise realizada nos documentos que referenciam o ensino dessa disciplina em sala de aula teve como foco a compreensão e a potencialidades desses conteúdos para o ensino dessa disciplina, especialmente no ensino médio.

Os PCNEM, por exemplo, destacam o desenvolvimento de competências e habilidades para que professores e estudantes possam comparar, analisar e relacionar os conceitos da Geografia e os fatos como um processo necessário para a construção do

conhecimento. Uma das habilidades dos PCNEM (BRASIL, 2002, p. 315), que está diretamente relacionada à geopolítica, aponta a importância de:

> [...] reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.

Dessa forma, os PCNEM destacam a necessidade de pensar o espaço enquanto totalidade das relações cotidianas. Para tanto, é necessário considerar as noções e conceitos, já construídos, que envolvem a espacialidade e valorizar a consciência territorial. À vista disso, Castrogiovanni (2007) evidencia a necessidade de interpretar as territorialidades dentro da complexidade e conhecer não apenas os elementos objetivos que compõem o espaço, mas valorizar as subjetividades e tentar entendê-las. O autor trabalha com uma possibilidade de desencadear uma geopolítica de valorização e de utilização dos recursos econômicos e culturais de cada lugar, valorizando as experiências dos estudantes e seus diferentes mundos.

No Referencial Curricular do Ensino Médio - RCEM (GOIÁS, 2010, p. 23), é possível perceber que a geopolítica está relacionada à necessidade de "entender a configuração atual do espaço mundial, como resultante de processos históricos e de arranjos socioeconômicos, com capacidade de conceituar e caracterizar o processo de globalização/fragmentação". Para alcançar esse objetivo, o documento indica alguns conteúdos mínimos a serem trabalhados ao longo do ensino médio, como: a configuração e a regionalização do espaço mundial, os fatores que influenciam a configuração do espaço, a organização social, econômica, cultural e política dos países, as Guerras e os conflitos atuais, entre outros.

Desse modo, é importante sempre sistematizar o que é produzido pelos estudantes e desafiá-los sobre os porquês, as diferenças, as causas e as consequências. O processo de conhecimento está diretamente ligado à contextualização do conteúdo. Ao desenvolver um conteúdo relacionado à geopolítica, é preciso pensar a escalaridade do fenômeno, estabelecer conexões etc. Callai (2013) destaca que, ao produzir significados para os conceitos específicos ou fundamentais da Geografia, passa-se a ter ferramentas intelectuais para avançar nesse conhecimento. Um dos desafios para o professor de Geografia, nesse sentido, é ter entendimento sobre qual é o grupo de conceitos que permite, ao sujeito, pensar sobre determinado assunto numa abordagem geográfica.

Como destacado anteriormente, o RCEM (GOIÁS, 2010) foi o primeiro documento curricular a traduzir os PCNEM para o estado. Apesar de ter sido discutido durante anos até sua elaboração final, ele não teve tempo para ser implementado nas escolas por questões de ordem política. Vale destacar, ainda, que o RCEM foi uma das bases para a elaboração do Currículo Referência de Goiás (GOIÁS, 2013).

Retomando a discussão sobre a presença dos conteúdos relacionados à geopolítica nos documentos curriculares recentes, constato que esses conteúdos estão presentes no Currículo Referência de Goiás, principalmente, na terceira série do ensino médio. A partir do primeiro bimestre da terceira série, há, nesse currículo, a indicação de que o professor deve trabalhar a geopolítica mundial; e, no terceiro e no quarto bimestre, deve abordar os conteúdos relativos à dinâmica socioespacial do estado de Goiás e os conflitos no mundo. Na segunda série do ensino médio, os conteúdos relacionados à geopolítica também estão presentes, uma vez que, ao longo do segundo bimestre, são abordados os diversos conflitos no mundo.

Dessa forma, o Currículo Referência de Goiás diferencia-se do RCEM no sentido de abordar a discussão da geopolítica a partir da escala estadual (Goiás). Esse currículo também incorpora elementos do RCEM que envolvem a compreensão da dinâmica social e espacial que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico.

Como destacado anteriormente no Quadro 8, os conteúdos relacionados à geopolítica também tem forte presença nos livros didáticos oferecidos pelo PNLD. De modo genérico, é possível analisar que um dos volumes das coleções é reservado para o debate sobre o “mundo”, no qual a geopolítica ganha forma por meio da articulação de diferentes temas relacionados à figura do Estado.

O que é comum dentro dessa gama de diferentes significados que envolvem os conteúdos relacionados à geopolítica é o fato de que, muitas vezes, a escala nacional é tomada enquanto um recorte privilegiado a partir do qual os temas da geopolítica são problematizados. Em vista disso, Rodrigues (2016) pontua que é através do Estado-Nação que a geopolítica aparece tradicionalmente nos manuais acadêmicos que retratam o assunto, bem como, de maneira semelhante, nos livros didáticos e nos conteúdos a serem trabalhados no cotidiano escolar.

A geopolítica interliga-se a vários conteúdos da Geografia ao longo do ensino médio. Nesse sentido, a partir da análise dos PCNs e do Currículo Referência de Goiás, percebe-se a importância desses conteúdos serem tomados como um instrumento de análise de diferentes temas da Geografia Escolar delimitados pelas relações entre espaço,

território e poder. Assim, os conteúdos relacionados à geopolítica não são apenas temas e unidades didáticas presentes em determinado bimestre, esses conteúdos podem ser utilizados, de modo processual, como ferramentas de análise do mundo por meio de sua espacialidade.

Outra questão a ser frisada refere-se à BNCCEM (BRASIL, 2018a) que, no sentido de orientar a elaboração de itinerários formativos flexíveis, estabelece as competências específicas que devem ser desenvolvidas nas quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (7 competências), Matemática e suas Tecnologias (5 competências), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (3 competências) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (6 competências). Em relação à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destaco a seguinte passagem:

> Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura. (BRASIL, 2018a, p. 562).

Constato que há, na BNCCEM, uma ênfase nas categorias da Geografia e na indicação do trabalho do professor por meio dos conceitos que são considerados como basilares para a fundamentação dos estudos dessa ciência. Dentre eles, a BNCCEM apresenta os conceitos de Território e Fronteira como categorias, cuja utilização, na área de Ciências Humanas, é bastante ampla.

Durante o ensino médio, o estudo dessas categorias, segundo a BNCCEM (BRASIL, 2018a), deve possibilitar que os estudantes compreendam os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras em históricas disputas de diversas naturezas, assim como deve mobilizar a curiosidade investigativa dos estudantes sobre os seus lugares no mundo, possibilitando a transformação deles e dos lugares em que vivem, além de enunciar aproximações e reconhecer diferenças.

> Território é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos. (BRASIL, 2018a, p. 564).

Percebe-se que, a partir da discussão em torno do conceito de território e fronteira, a BNCCEM busca interligar as discussões que envolvem as formas de organização do Estado, de governo e do poder que são temáticas enunciadas no ensino fundamental e aprofundadas no ensino médio, especialmente em sua dimensão formal e como sistemas jurídicos complexos.

Essas temáticas, apresentadas de forma bastante ampla na BNCCEM, fornecem alguns elementos capazes de agregar diversos temas de ordem econômica, social, política, cultural e ambiental. Além disso, elas permitem, sobretudo, a discussão dos conceitos veiculados por diferentes sociedades e culturas, como:

> No mundo contemporâneo, essas questões observadas tanto em escala local como global ganham maior visibilidade na Geopolítica, pois ela enuncia os conflitos planetários entre pessoas, grupos, países e blocos transnacionais, desafio importante de ser conhecido e analisado pelos estudantes. (BRASIL, 2018a, p. 568).

Os conteúdos relacionados à geopolítica estão presentes nas competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio. Na competência 2 (BRASIL, 2018a, p. 570), destaca-se a capacidade de "analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações". No Quadro 10, são apresentadas as habilidades dessa competência.

Quadro 10 - Habilidades da Competência 2 da BNCCEM de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

HABILIDADES
(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.
(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a

diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.
(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

Fonte: Brasil (2018a, p. 573).

Nessa competência específica, pretende-se, de acordo com a BNCCEM, comparar e avaliar a ocupação do espaço e a delimitação de fronteiras, como também o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades, nas quais se desenvolvem diferentes formas de negociação e conflito, de igualdade e desigualdade, de inclusão e exclusão.

Assim, dada a complexidade das relações de poder que determinam as territorialidades, dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, é prioritário considerar o pensamento geográfico e estratégico, bem como o significado da história, da economia e da política na produção do espaço.

O DCGOEM (GOIÁS, 2020) destaca que a Competência 2 procura analisar a produção de diversas territorialidades. Nesses espaços, diversas formas de relações são possíveis, por isso a importância de se desenvolver o raciocínio geográfico, bem como perceber o significado da economia, da política e da sociedade na produção e na transformação do espaço.

A construção dos documentos da BNCCEN e do DCGOEM (BRASIL, 2018a; GOIÁS, 2020) está diretamente relacionada com os conhecimentos comuns que os estudantes devem construir. Além disso, como todo processo de construção curricular, tem gerado muitas discussões e dividido opiniões no campo do ensino da Geografia. Na emergência do questionamento sobre uma BNCCEM em suas relações com a Geografia, alguns pesquisadores da área têm trabalhado com o pressuposto de que uma Base pode ser algo desejável, ainda que criticável.

Costa (2020), por exemplo, ressalta que essa disputa no campo da BNCC está muito relacionada aos sentidos defendidos nos pareceres que visam uma leitura específica em relação à Geografia, podendo levar ao entendimento de que os problemas da BNCC existem por não ser adotado aquilo que é resguardado por determinada corrente teórica. Segundo o autor:

> [...] destaco que a BNCC pode não estar sendo significada como o antagônico, haja vista os diferentes sentidos crítico-reparadores que são postos em circulação ao longo dos pareceres. Isto também projeta a perspectiva de um alinhamento do campo da educação em Geografia à lógica de defesa aos currículos nacionais. É importante destacar este aspecto, pois, frequentemente, são feitas diferentes propostas de inserção de conteúdos, temas e concepções (COSTA, 2020, p. 149).

Ascenção (2020) ressalta que os currículos nacionais são importantes, necessários, e sua ausência tende a elevar as desigualdades escolares, sobretudo junto às camadas populares. Nesse sentido, a autora propõe a necessidade de ultrapassar as críticas depreciativas à BNCC para o desenvolvimento de uma crítica no seu sentido mais amplo, identificando os pontos limites e as possibilidades contidas nos documentos. Conforme a autora:

> [...] Um texto que se pretende um orientador curricular comum de um país tão amplo, diverso e desigual como Brasil, sempre será cercado de disputas, trará em si contradições, sofrerá críticas. Contudo, não podemos permitir que tal movimento, frequente e, por que não, inerente ao campo do currículo, nos impeça a realização de uma análise capaz de identificar possibilidades e avanços. Se não formos capazes de uma análise que contemple as contradições, mas deixe entrever limites e possibilidades, seremos maniqueístas e totalitários (ASCENÇÃO, 2020 p. 177).

Nesse sentido, Ascenção (2020) compreende o campo do currículo como disputa, e apresenta alguns elementos geradores de contradição no processo de construção da BNCC Geografia que, dentre eles, envolve as diferentes versões da BNCC, que foram realizadas por diferentes equipes; e o fato de o texto da BNCC estar, por sua vez, voltado para professores iniciados e não para professores iniciantes.

Santana Filho (2020), no que lhe toca, apresenta uma preocupação em relação à BNCCEM, que envolve, principalmente, os currículos locais construídos a partir da Base. O autor ressalta uma preocupação central com o lugar do geográfico e da Geografia na educação escolar, e, especialmente, em relação às perspectivas para o futuro da ciência geográfica. Para o autor:

> No ensino médio, as competências e habilidades estão presentes, mas não se expressam como componente curricular. Tornam-se objetos de conhecimento sem lugar definido, à escolha dos sistemas e redes de ensino na definição curricular final. O que soa urgente, e, talvez, muitos de nós, na academia, não tenhamos tomado consciência de sua gravidade, é: onde estaremos, de fato? Em quais redes e escolas? (SANTANA FILHO, 2020, p. 170).

Para os professores de Geografia do ensino médio, materializa-se o desafio de ser capaz de construir o pensamento geográfico e conseguir perceber como encaminhar o ensino a partir dos instrumentos que são disponibilizados por essas recentes propostas curriculares. Á vista disso, concordo com Costa (2020) ao ressaltar a importância da

interlocução do campo disciplinar na produção de um texto mais amplo da política curricular. O autor compreende que não só a formulação de um documento nacional é a totalidade da política curricular, como também as produções que, porventura, interagem com sua elaboração não podem ser culpadas ou inocentadas.

É importante não operar com uma lógica que Costa (2020) classifica como "de rastrear sujeitos encarnados", seja pelo fato de assinarem determinado documento ou pelo envolvimento e participação com este ou aquele momento da política (documento oficial, artigo, parecer, palestra etc.). Segundo Costa (2020, p. 127):

> Interessa, ao contrário, conceber que as diferentes produções vinculadas ao campo discursivo da Geografia na relação com a BNCC decorrem de contínuos processos articulatórios marcados pela busca por representação, pela sedimentação de interpretações sob constante tradução na política.

Não obstante, ao mesmo tempo, estamos em uma linha muito tênue que envolve preocupações mais amplas, como as destacadas por Libâneo (2018) que aponta a necessidade de enfatizar que as orientações internacionais não são leis, elas aparecem como recomendações, ainda que muitas dessas estejam vinculadas a controles de execução de empréstimos. Tudo isso está muito presente no cenário de atuação do professor de Geografia, e, ao encaminhar sua proposta de ensino com os conteúdos relacionados à geopolítica no ensino médio, essas questões não podem ser ignoradas.

Nesse sentido, para Santana Filho (2020, p. 155-156):

> A leitura um pouco mais atenta dos textos e das ações políticas aponta para a preponderância completa dos agentes econômicos regendo o mundo da educação. Não são segredos o interesse e as ações de grandes grupos econômicos (bancos, *holdings* transnacionais, multimilionários etc.) visando a influir e a subordinar a educação pública e estatal aos interesses empresariais, exclusivamente. Sob o pretexto, por exemplo, de uma educação para todos, a lógica que orienta suas propostas e ações midiáticas pretende o desmonte e a inviabilização de quaisquer alternativas de educação popular. No fim, o que vemos e se constata já em muitas pesquisas é que a educação está tomada como serviço e submetida à financeirização e ao mercado – em oposição clara à ideia de educação como serviço e direito inalienável dos indivíduos e dever do Estado.

Em um ponto crucial como o vivenciado na atualidade, não é possível defender somente uma dessas posições, e nem é preciso! O professor de Geografia necessita fazer uma leitura e uma análise da base com vistas a conhecer o documento, extrair do documento os elementos que podem subsidiar o seu trabalho, colocando em diálogo os desafios postos pela proposição de conhecimentos geográficos à sua formação - inicial e continuada - e objetivando a organização de suas práticas pedagógicas a partir dos currículos construídos sob a égide da BNCC.

Libâneo (2018) também enfatiza os diferentes posicionamentos de educadores e pesquisadores a respeito dessa temática. Um primeiro grupo admite a incontornável determinação unilateral de influências no sistema escolar por parte de organizamos internacionais ligados ao sistema econômico capitalista. Um segundo grupo, por sua vez, acredita que a realidade é contraditória, portanto, não há reprodução absoluta de interesses, sobrando margens de atuação em oposição ao que está sendo imposto. Libâneo (2018, p. 82) ressalta que:

> [...] ainda que seja notória a hegemonia das concepções neoliberais tanto para o Estado como para o sistema educacional, não há uma implantação pura e mecânica das orientações internacionais. Portanto, aos professores com consciência crítica para captar o caráter restrito de qualidade de ensino do modelo educacional aqui criticado, cabe compreender que as políticas educacionais articulam-se de fato com demandas econômicas, mas jamais podem subordinar-se a essas demandas, pois os objetivos educativos ultrapassam a mera preparação dos indivíduos para o trabalho e o consumo.

Nesse sentido, aos professores cabe a ampliação da reflexão pedagógica para a escolha de currículos e metodologias de ensino na perspectiva de atuação no interior da escola. Assim, no trabalho didático do professor com os conteúdos da Geografia, não é possível negar os limites dos atuais currículos elaborados a partir da BNCC, mas também existem possibilidades que são expressas no currículo praticado, assim como nas práticas pedagógico-didáticas que são realizadas pelos professores, são esses elementos que serão objeto de discussão nas próximas seções.

5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A EXPERIÊNCIA COM COMUNIDADES DE PRÁTICA: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E O TRABALHO COM CONTEÚDOS RELACIONADOS À GEOPOLÍTICA

Como o professor relaciona-se com o currículo? Como o professor compreende o documento oficial que limita e, por vezes, dificulta o seu trabalho em sala de aula? De que forma o professor pode imprimir propostas autônomas no desenvolvimento do conteúdo geográficos?

No objetivo de buscar respostas a esses questionamentos, estabeleci aproximações com os professores de Geografia do ensino médio por meio do grupo formado para fins desta investigação (GDG), formando uma Comunidade de Prática, de modo que eu pudesse acompanhar algum desenvolvimento de trabalho com o currículo que fosse revelando e evidenciando essas relações.

Diferentemente da entrevista individual, em que o professor tende a apresentar uma visão mais organizada e consciente do problema, um trabalho desenvolvido em grupo pode apresentar diversos elementos que revelam os dilemas, os impasses, as soluções e os caminhos que são percorridos pelos professores na efetivação de uma proposta curricular.

Dessa forma, na primeira parte desta seção, conceituo e discuto a formação de Comunidades de Prática (CoP) como uma possibilidade para a formação continuada do professor de Geografia. Como exemplo, apresento a constituição do GDG - o perfil e a caracterização dos professores participantes, os desafios e os elementos que o constitui enquanto uma CoP.

Na segunda parte, destaco os conceitos estruturantes do pensamento geográfico, enfatizando os conceitos basilares para o desenvolvimento de conteúdos relacionados à geopolítica no ensino médio, espaço e território, apresentando seus diferentes significados e sua potencialidade para pensar os conteúdos relacionados à geopolítica.

Na terceira parte, abordo o Mapa de Conteúdo como uma ferramenta didática que apresenta uma estrutura esquemática, representando um conjunto de ideias e conceitos dispostos em uma rede de proposições. O principal objetivo de um Mapa de Conteúdo é apresentar mais claramente a exposição do conhecimento e organizá-lo segundo a compreensão cognitiva do seu idealizador. No caso dessa pesquisa, possibilita que o professor de Geografia, ao elaborar um mapa de conteúdo referente à Geopolítica, tenha

por objetivo a definição de quais serão os conteúdos e conceitos a serem trabalhados em uma aula ou em um percurso didático.

Destaco, ainda, os Mapas de Conteúdos elaborados no GDG, apresentando o debate e o processo coletivo de construção dos mapas que seriam orientadores dos trabalhos dos professores no bimestre. De forma colaborativa, buscou-se a construção coletiva do conhecimento em um espaço aberto para vivências, para o diálogo e para a partilha do conhecimento entre os profissionais participantes.

5.1 A constituição de Comunidades de Prática (CoP) com professores de Geografia em Goiás

A CoP refere-se a um processo de colaboração, de partilha de conhecimentos, de interesses, de atividades e de práticas para a produção de conhecimento tanto pessoal quanto coletivo. Dentro de uma CoP, é possível o estudo e a reflexão dos modos de ensinar e de aprender, o que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional continuado do professor.

Imbernón (2016) destaca que uma CoP se produz quando um conjunto de docentes trocam processos educacionais ou comentários sobre temas relativos à educação, quando essas comunidades se dedicam a um processo formativo, o conjunto de professores se reúne com a finalidade de um processo de formação, tanto para uma pesquisa, como para realizar um projeto ou trocar experiências sobre determinado tema.

É nessa perspectiva que busquei, nesta pesquisa, desenvolver uma CoP entre professores de Geografia que atuam no ensino médio na rede estadual de Goiás. A ideia foi de estabelecer situações de estudos sobre o conteúdo geográficos relacionados à geopolítica, nas quais os docentes pudessem refletir sobre suas propostas para a sala de aula e perceber quais as relações dos professores entre o currículo prescrito e praticado.

Assim, compreender o bom desenvolvimento de uma CoP está associado ao processo de reflexão compartilhada e ao estabelecimento de um ambiente de diálogo aberto, de confiança, de apoio mútuo, no qual as ações são coordenadas, planejadas e negociadas coletivamente, buscando um desenvolvimento profissional tanto pessoal quanto coletivo. Trata-se, assim, de um grupo colaborativo.

Uma das características desses grupos colaborativos é destacada por Fiorentini (2010a). O autor ressalta que o estudo e a formação docente perpassam dimensões que envolvem a dedicação aos estudos dos modos de ensinar e de aprender nas escolas. Esses grupos constituem comunidades investigativas e/ou reflexivas formadas por professores

da escola, professores/pesquisadores da universidade e futuros professores que estudam, compartilham, discutem, investigam e escrevem sobre a prática pedagógica em um ambiente colaborativo.

O conceito de comunidade de prática perpassa uma dimensão da aprendizagem como atuação social, e não individual. As CoPs, nesse sentido, têm se constituído como uma alternativa para o desenvolvimento profissional de professores e para a produção de um repertório de práticas educativas fundamentadas em investigações sobre a prática de ensinar e aprender.

Não podemos desconsiderar que, para a formação desse grupo/comunidade é necessário uma série de fatores estruturais que perpassam as condições materiais e de trabalho, como: jornadas de trabalho reduzidas que possibilitem, ao professor, buscar seu próprio desenvolvimento profissional; salas de aula menos numerosas para que o professor possa exercer práticas diferenciadas; reconhecimento dos grupos de estudo dentro das escolas como práticas de formação contínua; melhor salário para participação em eventos, compra de livros; e outras condições, que geralmente são negadas pelas instituições e pelas políticas públicas brasileiras altamente voltadas aos modelos neoliberais.

Frente a essas adversidades, deparamo-nos com grupos que resistem e buscam o desenvolvimento profissional contínuo. A constituição de uma CoP possibilita a construção de situações nas quais os professores pensam, agem e refletem em colaboração sobre aquilo que fazem e sobre a forma como dirigem seu processo de ensino com os conteúdos geográficos. Por ser um grupo, os professores buscam se fortalecer com a colaboração dos demais integrantes.

O professor, ao relatar suas experiências aos outros, aprende e ensina. Fiorentini (2010b) destaca que o professor aprende ao narrar, organizar suas ideias e ao sistematizar suas experiências, produzindo novos significados. O professor também ensina, em seu grupo, a (re)significar os saberes e as experiências dos demais professores por meio de suas narrativas.

Entendo, assim, que o professor é um elemento-chave na transformação da escola por ser sujeito daquilo que faz e daquilo que pensa. Os professores que possuem uma postura de estudo e buscam parceiros para analisar e discutir suas práticas pedagógicas apresentam fortes indícios de que desejam uma participação mais ativa, contínua e autônoma, sendo protagonistas dos processos de mudança curricular a partir da escola e do seu processo de desenvolvimento profissional, elencando as prioridades a serem

estudadas, compartilhando e refletindo sobre a própria prática de ensinar e aprender Geografia na escola.

Montero (2001) destaca que a preocupação pela construção do conhecimento no ensino, a transformação do mesmo em conhecimento profissional dos professores e, em particular, a reinvindicação do conhecimento gerado pelos professores através da análise da sua prática foram, nas últimas décadas, questões-chave da investigação didática.

Uma CoP é, nesse sentido, constituída por pessoas que possuem um interesse comum e desejam partilhar e aprofundar seus conhecimentos. Os membros de uma CoP estão engajados em aprender juntos e em compartilhar novos conhecimentos que podem repercutir nas práticas do grupo.

O conceito de CoP, certamente, não é algo novo. No entanto, apenas recentemente essas ideias teóricas têm se tornado objeto de estudo de pesquisadores de diversas áreas, inclusive na área do Ensino de Geografia. As CoPs têm se constituído, nos últimos anos, em um espaço promissor para o desenvolvimento de pesquisas que busquem compreender os processos formativos de grupos de professores e futuros professores.

Em um levantamento realizado nas plataformas referenciais de citações científicas Scopus, Web of Science e Scielo, sobre o trabalho colaborativo docente no Brasil, desenvolvido durante um estágio de curta duração realizado na Pontifica Universidad Católica de Valparaíso – Chile, foi possível perceber que não há uma grande presença de pesquisas publicadas nessa plataforma sobre o trabalho colaborativo docente no Brasil, conforme ilustra a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Levantamento realizado em plataformas referenciais de citações científicas sobre trabalho colaborativo docente no Brasil (2019)

Plataforma Scopus			
Palavra-chave	*Trabalhos identificados a partir da palavra-chave*	*Trabalhos selecionados (relacionados ao ensino e à formação de professores)*	*Temática relacionada ao ensino de Geografia*
Grupo de Professores	65	4	0
Comunidade de prática	142	11	0
Trabalho colaborativo	200	5	0
Plataforma Web of Science			

Trabalho colaborativo	116	5	0
Plataforma Scielo			
Grupo de Professores	0	0	0
Comunidade de prática	11	5	0
Grupos de aprendizagem	3	3	0
Colaboração docente	2	1	0
Total	**539**	**34**	**0**

Fonte: o autor (2021).

De acordo com o que foi observado na Tabela 1, foram identificados 34 trabalhos que versam sobre a formação de professores de forma colaborativa. Nessa análise, percebeu-se que existem trabalhos relacionados à formação colaborativa e continuada de professores, principalmente nas áreas de Matemática, Química, Biologia. Um outro dado, que merece destaque, é o fato de não serem identificados, dentro do levantamento, publicações de pesquisas sobre o trabalho colaborativo no Brasil relacionado aos professores e ao ensino de Geografia.

Dessa forma, percebe-se uma lacuna referente ao desenvolvimento de investigações que envolvam as potencialidades do trabalho colaborativo docente na formação inicial e continuada de professores de Geografia. Do mesmo modo, percebe-se um hiato na promoção de comunidades de prática para que possam ser estabelecidas práticas cooperativas, que resultem em uma transformação da dinâmica curricular das escolas, garantindo, assim, a inclusão, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Tanaka e Passos (2017) destacam que os grupos colaborativos se constituem em terreno fértil para a aproximação de professores de diversas escolas, com diferentes períodos de experiência em sala de aula, na direção do desenvolvimento profissional de ambos. As práticas com foco na aprendizagem dos seus estudantes se constituem em um dos pilares das trocas ocorridas. Dessa forma, no desenvolvimento de uma proposta colaborativa para a escola e entre professores, faz-se necessário a abertura e a confiança. E, nesse sentido, a concepção de formação esteve presente dentro do GDG, tendo como base o desenvolvimento profissional docente.

Nesse contexto, o que uniu o GDG foi a perspectiva de pensar a prática da sala de aula, os desafios que o professor enfrenta para levar a cabo suas propostas de ensino com os conteúdos relacionados à geopolítica, além das perspectivas e das possibilidades das orientações curriculares para o planejamento das aulas desses professores.

Durante a constituição do GDG, ficou estabelecida uma relação de horizontalidade, base necessária para a formação de uma CoP. Para isso, foi necessário todos estarem no mesmo patamar enquanto grupo e todos se sentirem participantes dentro de uma horizontalidade. Mesmo que existam diferentes níveis de formação, de experiência profissional, de tempo de carreira enquanto professor, todos necessitam buscar um lugar em comum dentro do grupo. Acredito que isso está diretamente ligado ao fato de todos serem professores de Geografia do ensino médio, inclusive eu mesmo, preocuparem-se com o tema do currículo no ensino de Geografia e desejarem desenvolver suas aulas da melhor forma possível.

Acima de tudo, trata-se de um grupo espontâneo. Os professores foram convidados a participarem do grupo e houve o interesse em fazer parte do grupo, em deslocar-se de uma escola a outra, em reunir-se em um espaço em comum. Para isso, foi preciso firmar um compromisso, tendo em mente que todos estão envolvidos no grupo, que não havia uma obrigação, porém, por existir um interesse particular de cada um na participação no grupo, seriam necessários o engajamento e o compromisso de cada um para a existência do mesmo[22].

Assim, o primeiro momento do grupo (abril de 2019) foi planejado para que os integrantes pudessem se conhecer mutuamente, sondar as possibilidades para o trabalho em sala de aula, ter uma liberdade para trabalhar um método, ter abertura e respeito com os demais participantes, todos se colocando dessa forma na condição de aprendizes.

Estabeleceram-se, inicialmente, alguns pontos em comum para investigação no grupo:

- Busca de conhecimento mútuo, conhecer o que o outro sabe, pensa, sente e faz em relação ao ensino de Geografia, especificamente em relação aos encaminhamentos que cada um faz ao ensinar conteúdos relacionados à geopolítica;

- Troca de experiências e reflexões sobre o ensino de Geografia nas escolas;

[22] Vale ressaltar que, por questões éticas da pesquisa, o professor poderia deixar de participar do grupo a qualquer momento ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma.

- Entendimento sobre a necessidade de desenvolver conteúdos relacionados à geopolítica durante as aulas e compreensão sobre o porquê se trabalha determinado conteúdo e não outro, qual é a orientação curricular que cada professor segue para desenvolver sua aula ao trabalhar esse conteúdo;

- Aprofundamento teórico-conceitual e didático-pedagógico sobre o ensino de conteúdos relacionados à geopolítica. Como mediador do grupo, sugeri algumas leituras, e o espaço sempre esteve aberto para que os demais participantes do grupo também pudessem indicar leituras e apresentar encaminhamentos;

- Construção Coletiva, em que a busca de alternativas de trabalho conjunto (possíveis projetos de estudo, inovações em sala de aula e pesquisa sobre conteúdos relacionados à geopolítica e formas de ensiná-lo) tornou-se referência.

Como destacado na Tabela 1, não existem muitas pesquisas que versam sobre o trabalho colaborativo docente no Brasil. Nesse sentido, a partir da revisão bibliográfica, foi possível identificar dois grupos que se tornaram referenciais para a constituição do GDG: o primeiro, o grupo de professores de matemática conduzido pelo professor Dário Fiorentini (2010b) da Unicamp, chamado de Grupo de Sábado; o segundo, trata-se do projeto "Rede colaborativa de práticas na formação de professores que ensinam matemática: múltiplos olhares, diálogos e contexto", desenvolvido no âmbito do Observatório da Educação (Obeduc).

Outra importante referência para o GDG trata-se do grupo ligado ao projeto Desenvolvimento Profissional do Professor de Geografia – Grupo de Discussão/Formação intitulado "Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidadanias" (RECCI) conduzido pela professora Lana de Souza Cavalcanti da Universidade Federal de Goiás – UFG. Esse grupo investiga aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional de professores de Geografia, com destaque para a construção das bases do conhecimento profissional e do pensamento geográfico, em situações práticas com o ensino voltadas para a vida urbana cidadã no contexto do território goiano.

A partir dessas referências, das lacunas que existem em relação ao trabalho colaborativo docente na formação continuada de professores de Geografia, desenvolveu-se essa investigação e constituiu-se o GDG. Esse grupo possui as seguintes características:

a- Perfil dos professores participantes

A realidade do contexto escolar brasileiro apresenta dimensões de trabalho ao professor que, muitas vezes, dificultam as possibilidades de avançar em seu aprendizado. Apesar dos esforços no sentido de uma formação contínua que contribua para o desenvolvimento profissional docente, muitos professores ainda trabalham de forma isolada na maior parte do tempo. Em muitas escolas, é previsto, no calendário escolar, encontros de trabalho coletivo com professores, mas, na maioria das vezes, os gestores destinam esse espaço para falar sobre questões burocráticas, deixando de lado as questões que envolvem a formação do professor e as reflexões sobre sua prática.

Diante desse cenário, Tanaka e Passos (2017) ressaltam que apenas estar inserido no cotidiano escolar não justifica uma formação continuada. Somente participar dessa rotina não garante, ao professor, elementos para avançar em seu aprendizado. Para que isso ocorra, necessariamente, o professor precisa compartilhar as práticas que realiza no seu cotidiano e refletir sobre elas, para assim avançar em sua profissionalidade docente.

Bueno (2013) destaca que ao considerar sua trajetória, o professor constrói e reconstrói os conhecimentos conforme a necessidade de suas experiências, de seus percursos formativos e profissionais. Sendo assim, avançar em sua profissionalidade docente significa compreender que a atividade de ensinar exige que os professores busquem formas de se desenvolver profissionalmente ao longo de toda a carreira. O GDG formado para o desenvolvimento desta pesquisa tornou-se um espaço de formação e de constituição profissional do professor e de construção de sua identidade.

Nesse sentido, busquei professores para participar do GDG em grupos de professores em redes sociais, através de contato com professores que, em algum momento, já haviam trabalho comigo, com colegas que tiveram uma formação inicial na mesma época que eu. Logo, entrei em contato com um grande número de professores, no entanto muitos não responderam, outros até se comprometeram a participar, porém não foram ao encontro.

É importante destacar, também, que houve dificuldades para a formação dos grupos em vista da extensa carga horária dos docentes, em torno de 60 horas semanais, o que foi um obstáculo para que os professores encontrassem um horário disponível para a realização dos encontros do grupo.

Ademais, vale ressaltar que, previamente, havia sido planejada a participação de 06 professores, com o intuito de dividir o grupo em duas cidades, com três professores em Goiânia e três professores em Jataí/GO. Contudo, um dos professores do subgrupo de Jataí não compareceu ao primeiro encontro. Dessa forma, a pesquisa contou com a

participação total de 5 professores. Destaca-se que, depois que iniciamos os encontros no GDG, nenhum professor desistiu, e os encontros realizaram-se sempre em momentos em que todos poderiam participar.

Todos os professores participantes do grupo possuem mais de dez anos de profissão. Para Huberman (2007), os professores vivenciam, nessa fase, a diversificação, que ocorre aproximadamente entre 7 e 25 anos de serviço. Os professores, nesse período, podem expressar um grande dinamismo, adotando um estilo pessoal, ou também experimentar crises devido à rotina, aos fracassos nas experiências escolares e às reformas vivenciadas de forma autoritária.

Assim, após terem passado pelas fases que Huberman (2007) classifica como exploração (de um até três anos de carreira) e como estabilização (dos quatro aos seis primeiros anos de docência), os professores participantes do GDG têm agora uma maior maturidade na profissão e buscam manter práticas de trabalho consolidadas durante o exercício da atividade docente. Essa bagagem, em termos de experiência, permite aos professores construírem um conhecimento profissional que comporta a dimensão crítica, importante aspecto para a autonomia profissional.

Os professores do GDG, além de fazerem outros cursos ou licenciaturas e seguirem com a pós-graduação *lato sensu* ou *strictu sensu*, têm uma participação acentuada em encontros de interesse da profissão ou de atualização profissional. Um dos exemplos disso é a participação de parte desses professores na RECCI.

A qualificação dos professores participantes do grupo se torna mais expressiva quando se constata que a pós-graduação faz parte da trajetória da maioria deles: todos possuem especialização e alguns estão se preparando para seleções em especializações *strictu sensu*. Sem contar os cursos de curta duração que esses professores participam, seja promovido pela SEDUC, seja por seus vínculos acadêmicos.

Os professores participantes do GDG se aproximam, dessa forma, pelos interesses em comum de uma formação continuada, por seus vínculos na própria rede de educação, por suas condições de trabalho com grande carga horária semanal (a maior parte deles trabalhando 60 horas/aulas semanais) e, em sua maioria, trabalham em uma só escola. Nessas escolas, exercem atividade de docência e completam sua carga horária em atividades de gestão.

A Geografia é oferecida nas três séries do ensino médio. Em cada série, são ministradas, por turma, duas aulas por semana. Por turno, o professor consegue lecionar entre 25 e 30 aulas semanais. O limite de aulas que cada professor pode lecionar na rede

estadual são de 42 aulas semanais, o que corresponde ao limite de 60 horas semanais (incluídas as horas de aulas, de atividades e de trabalho extraclasse).

b- Os desafios dos professores participantes

A dinâmica proposta nos encontros do GDG orientou-se em torno da discussão de fragmentos de textos que abordam elementos de conteúdos relacionados à geopolítica e seu ensino na escola (VESENTINI, 2009; COSTA 2016 e 2019; KAPLAN, 2013; MARTIN, 2019), propostas metodológicas para o trabalho em sala de aula (DÍAZ, PORLÁN e NAVARRO, 2017; FIORENTINI, 2010a e 2010b), formação de conceitos e o pensamento geográfico (CAVALCANTI, 2019). A partir dessas referências, foram desenvolvidos momentos de reflexão teórico-conceitual sobre a temática, reflexão sobre a prática e estudo sobre as possibilidades de encaminhamento das propostas didáticas a serem desenvolvidas em sala de aula com o conteúdo geográfico relacionado à geopolítica.

Os professores elencaram como **principais desafios** para ensinar Geografia elementos que passam pela formação continuada do professor, pelo tratamento dado ao conteúdo geográfico e pela necessidade de despertar o interesse do estudante. Percebe-se que existem itens que perpassam a dimensão da motivação do professor, a crença no professor e na docência, como pode ser observado na fala dos professores.

> Manter o interesse dos alunos no conteúdo que está sendo trabalhado. Existe uma grande quantidade de projetos que "floreiam" e reduzem a carga horária do professor. Os projetos não podem ser desenvolvidos, pois são listas que chegam até a escola, Saeb/Enem é o grande foco da escola. Não se pode reestruturar as aulas, privilégio apenas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Existe a necessidade de superar a descrição e o decorativo, necessidade de o aluno reconhecer a realidade em que está inserido, e a necessidade de aprender o que é geográfico. (Professor I)

> Existe um grande desafio que se relaciona com mostrar para o meu aluno que a realidade dele não é a realidade de todo mundo. Tem-se o desafio de discutir a desigualdade. Entender que há grandes questões no mundo e que essas precisam ser trabalhadas. Há uma dificuldade em ensinar os conteúdos no sentido de que o aluno da periferia compreenda as características que envolvem a classe rica. (Professor II)

> O entendimento do aluno em relação ao mundo. Compreensão para além do lugar em que vivem, os alunos da periferia não compreendem para além deste local. Além disso, tenho dificuldades em abordar determinados conteúdos diante dessa realidade. (Professor III)

> O professor precisa conhecer o conteúdo. E, para mim, um dos desafios é o contexto pedagógico, o prazer, o viés pedagógico lúdico. Há uma dificuldade do professor em assumir o planejamento das aulas. Acredito que o professor precisa ser diversificado, precisa assumir o planejamento. Trabalhar com metodologias, principalmente com os estudantes do ensino médio, que não tornem as aulas chatas e cansativas. (Professor IV)

> São inúmeras as dificuldades, falta de material; livro didático que não "bate" com o currículo; falta de conscientização da equipe escolar pela disciplina de Geografia; pequena carga horária no ensino médio; importância de relacionar teoria com a prática. (Professor V)

Para além de buscar culpabilizar o professor por uma determinada questão, referindo-se às faces das tragédias docentes já mencionadas (SHIROMA et al., 2017), percebe-se que os encontros no GDG possibilitaram um momento de reflexão entre os pares. Nesses momentos, é comum o desabafo da profissão, o momento de expor algo que converge no trabalho entre as diferentes escolas, porém são também, nesses momentos, que a proximidade entre os professores permite enxergar melhor os principais desafios da profissão e buscar juntos a proposição de mudanças.

Um grande desafio que permeou todo o GDG foi manter a confiança de que a nossa atividade docente é importante. O grupo construiu, assim, uma identidade enquanto grupo docente/comunidade profissional que confia em seus pares e reconhecem a importância do seu trabalho. Face a isso, pudemos, de acordo com Wenger e Trayner (2015), compor três características importantes para a formação de uma CoP: o domínio, a comunidade e a prática.

O tema de interesse compartilhado pelos membros é o trabalho com conteúdos geográficos relacionados à geopolítica, ou seja, é o *domínio* do grupo, em que há um compromisso, por parte dos professores, com a reflexão sobre conteúdo que está sendo abordado. No GDG, buscou-se estudar e refletir sobre os conteúdos que possuíam relação com a geopolítica, tendo como pano de fundo as transformações curriculares que ocorrem paralelamente à atuação do professor na rede estadual de educação.

Um segundo aspecto a ser considerado relaciona-se ao envolvimento dos membros do grupo nesse domínio. Isso corresponde à característica da *comunidade*, pois os professores desenvolvem atividades conjuntas, compartilham informações e ajudam-se mutuamente. O GDG é o espaço onde os professores podem falar abertamente sem serem criticados por não saberem alguma dimensão do conteúdo ou da questão didático-pedagógica.

Além disso, as atividades que são desenvolvidas na comunidade contribuem para a reflexão e para a *prática* em sala de aula, compondo, assim, uma terceira característica para a composição de uma CoP. Os membros do GDG são praticantes ao desenvolverem, em sala de aula, as propostas que foram discutidas no grupo, ao compartilharem as necessidades formativas, os recursos, as experiências, as ferramentas e as rotinas.

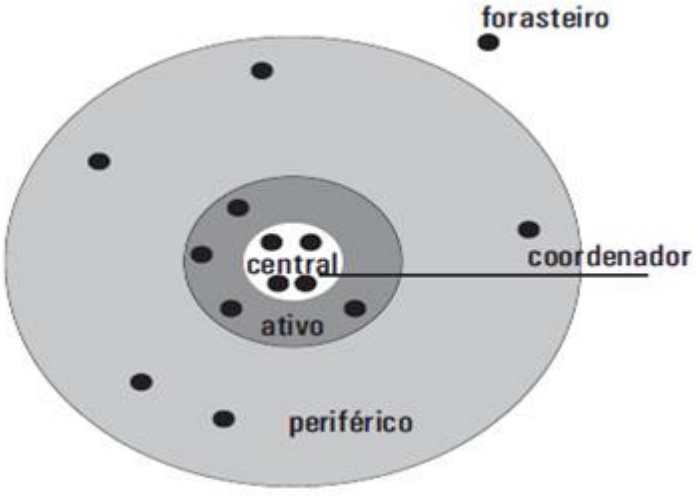
c) Os níveis de participação dos professores

O foco do grupo foi o desenvolvimento profissional pautado na reflexão teórico-conceitual sobre o conteúdo relacionado à geopolítica, a relação que os professores estabelecem com o currículo prescrito ao elaborar sua proposta didática e a efetivação dessa proposta em sala de aula.

O objetivo no GDG era crescer profissionalmente ao aprofundar os estudos e, como consequência, aprender mais. Tratou-se, assim, de um grupo de professores preocupados com o ensino de Geografia e com o direcionamento que é dado ao conteúdo relacionado à geopolítica no ensino médio em Goiás.

Ferreira e Silva (2014) ressaltam que, dentro de uma comunidade de prática, podem ser localizados distintos níveis de participação (central, ativo e periférico), que variam de acordo com o engajamento de cada um de seus componentes, conforme ilustra a Figura 2 abaixo.

Figura 2 – Níveis de participação em uma comunidade de prática



Fonte: Ferreira e Silva (2014, p. 43). Adaptado de WENGER; McDERMOTT; SNYDER. 2002, p. 57.

Nesse sentido, Ferreira e Silva (2014) destacam que, no grupo central, encontra-se um pequeno número de membros cuja participação é muito ativa. Esse grupo é considerado o cerne da comunidade. Quando a comunidade alcança um nível de maturidade, os membros do núcleo tornam-se auxiliares do condutor da comunidade, desempenhando funções de mediadores, por exemplo, em um fórum de discussão.

Os membros classificados no grupo ativo participam regularmente, mas sem a intensidade do grupo central. Os membros do GDG estavam todos no nível ativo. Para que determinados membros pudessem passar para o nível central, seria necessário um tempo maior de existência do grupo.

Em outros contextos, é no nível periférico que grande parte dos componentes se encontram, conforme pode ser observado na Figura 2. Seus componentes não participam dos debates diretamente, apenas acompanham as discussões realizadas pelos níveis central e ativo. Caso o GDG recebesse novos professores, com o passar dos anos, esses professores poderiam inicialmente entrarem no nível periférico, acompanhando as discussões e, na medida que desenvolvessem suas atividades, atravessariam para os demais níveis.

Ferreira e Silva (2014) ressaltam, também, que os membros de uma CoP transitam de um nível para o outro. Essa movimentação pode acontecer quando os membros do nível periférico se movem para o centro motivados por um crescente senso de participação e pelo desejo de se tornar um participante pleno das discussões teórico-conceituais e das práticas que estão ocorrendo na CoP.

No decorrer do ano letivo, à medida que novos encontros foram ocorrendo, passou-se a ter um maior entrosamento na participação dos membros, esse aumento na participação ocorreu gradativamente. O reconhecimento entre os participantes de uma CoP permite que um maior número de interações possa ocorrer entre eles. Essas informações nos dão um entendimento sobre a possibilidade de superar a existência de alguma hierarquia e caminhar no sentido da construção de interações colaborativas nas quais os integrantes possam se sentir mais confortáveis e seguros.

d – Caracterização do grupo como uma comunidade de prática

Na medida em que os encontros no GDG foram realizados, desenvolveu-se uma série de leituras sobre as temáticas que envolviam a constituição da CoP, algumas

propostas de desenvolvimento didático do conteúdo com os Mapas de Conteúdo foram sendo desenvolvidas, e a prática da sala de aula foi sendo pensada coletivamente.

A partir desses elementos existentes nos encontros do GDG, traçarei paralelos entre essas atividades que foram desenvolvidas e algumas unidades de análise propostas por Wenger (1998, p. 125-126) *apud* Ferreira e Silva (2014) que permitem identificar os elementos que caracterizam uma CoP:

1) Manutenção de relações mútuas (harmônicas ou conflituosas);
2) Modos compartilhados de engajamento/envolvimento em tarefas coletivas;
3) Fluxo rápido de informações e propagação de inovações;
4) Apresentação rápida de um problema a ser discutido;
5) Consenso substancial nas descrições dos participantes sobre quem pertence à comunidade de prática;
6) Conhecimento sobre o que os participantes sabem, o que eles podem fazer, e como eles podem contribuir para um empreendimento;
7) Identidades sendo definidas mutuamente;
8) Habilidade de acessar e apropriar ações e produtos.

Todas essas unidades de análise, desenvolvidas por Wenger (1998), estavam presentes no grupo. O GDG experimentou um momento de aprendizagem com duplo sentido: compartilhamento de reflexões, concepções e conhecimentos, mas também de aprendizagem individual e social.

Nessa perspectiva, descrevo e analiso, nos itens a seguir, os encontros do GDG e seus elementos no sentido de construção de uma CoP.

O primeiro encontro do GDG

Em abril de 2019, iniciamos o primeiro encontro do grupo. As reuniões de ambos os grupos aconteceram no mesmo mês, com 3 horas de duração cada, e os dois grupos poderiam se comunicar no intervalo entre os encontros por meio de um grupo virtual de WhatsApp.

No primeiro encontro do GDG, houve, no primeiro momento, conforme mencionado anteriormente, um momento de apresentação dos professores, em que os mesmos puderam apontar demandas e dificuldades em sua prática. Logo após esse momento inicial, os professores tiveram como um primeiro tópico para discussão os conceitos que envolvem o ensino de conteúdos relacionados à geopolítica.

Para isso, foi solicitado que cada professor elencasse quais conceitos consideravam imprescindíveis de serem trabalhados no ensino médio ao desenvolver os conteúdos relacionados à geopolítica. Ou seja, os professores deveriam apresentar quais conceitos são basilares para o encaminhamento das aulas de Geografia no ensino médio.

O Quadro 11, a seguir, retrata os principais conceitos apontados pelos professores no GDG para o encaminhamento dos conteúdos relacionados à geopolítica no ensino médio.

Quadro 11 - Principais conceitos que envolvem o ensino de conteúdos relacionados à geopolítica no ensino médio de acordo com os professores participantes do GDG

Professor I	Professor II	Professor III	Professor IV	Professor V
Espaço Território Poder Regiões Redes Agentes internacionais	Espaço Território Poder Fronteira Redes Conflitos	Espaço Território Poder Região Fronteira Blocos econômicos Migração	Espaço Território Poder Região Fronteira Potências Regionalização	Espaço Território Poder Fronteira Região Conflitos geográficos

Fonte: o autor (2021).

Destaca-se, no Quadro 11, que todos os professores apontaram os conceitos de espaço, território e poder como importantes para o trabalho com os conteúdos relacionados à geopolítica no ensino médio. Durante a discussão, os professores puderam incluir conceitos à medida que achassem que fosse pertinente para o seu trabalho em sala de aula. Durante esse momento algumas questões emergiram e geraram debates em torno da prática docente em sala de aula e em torno do desenvolvimento profissional desses professores.

O Professor III ressaltou que o conteúdo relacionado à geopolítica precisa ser apropriado na escola a partir do que os alunos estão vivenciando. Citou, por exemplo, a questão migratória na Ásia, destacando a região do Oriente Médio, que está muito próxima dos alunos que ele trabalha, os quais, em sua maioria, são migrantes.

> Dentro da mesma sala, existem inúmeros alunos vivendo em estágios diferentes, o professor não pode assim aprofundar, você precisa acompanhar os alunos, fazer adaptações ao que é proposto no livro didático (o livro didático, às vezes, apresenta uma linguagem que é de difícil entendimento para o aluno). É preciso chamar a atenção dos alunos de forma interdisciplinar. No meu caso, busco fazer um link o tempo todo com a História, por que isso contribui para a compreensão

> dos alunos. Para que os alunos compreendam que as coisas não acontecem de repente. E é necessário que os alunos compreendam que existe todo um período de transformação para que as coisas cheguem à configuração que está na atualidade. (Professor III)

O Professor III, desta forma, procura um significado para os alunos e pontua a necessidade de se trabalhar o conteúdo de forma contextualizada. Não trabalha, segundo ele, o conteúdo por si só, "se os conteúdos são trabalhados de forma com que os alunos teçam elos, eles conseguem se lembrar um pouco mais do conteúdo (Professor III)".

Ao apresentar os conceitos que iam ser trabalhados, o Professor III considerou que possui uma série de dificuldades em seu processo de formação. Por outro lado, também mostrou que percebe ser necessário buscar, na formação continuada, elementos para suprir essas lacunas que existem em seu processo de formação. Nesse sentido, o professor compreende as dificuldades de seus alunos, especialmente na EJA, pois é a modalidade de educação em que teve a sua formação.

> Em uma sala de aula heterogênea como é o caso da EJA, onde temos alunos com idades tão variadas (de 15 a mais de 65 anos de idade) [...], é preciso que se trabalhe o conteúdo de forma que seja compreensível para ambos. (Professor III)

A EJA foi discutida no GDG por ser uma modalidade em que os professores trabalham e/ou trabalharam recentemente. Nesse contexto, o Professor I, por sua vez, ressaltou a constituição do Profen (conforme discutido na Seção 3) e ressaltou, em sua percepção, a manobra realizada pela SEDUC ao criar essa modalidade de ensino médio.

> A secretaria da educação fez isso, retirar os alunos do ensino médio regular para a EJA (no meio do ano letivo de 2017). Foi uma manobra para que os estudantes não participassem do cálculo do IDEB durante aquele ano. É complicado, pois nosso planejamento foi totalmente desfeito, o que havia sido programado não valia mais, tivemos que encurtar os conteúdos e acelerar as aulas para finalizar o semestre. (Professor I).

Dentro desse contexto, os professores puderam pontuar tais especificidades, estabelecendo um paralelo entre os conteúdos relacionados à geopolítica e as mudanças que aconteceram naquele ano. O Professor IV destacou que precisou selecionar o que considerava central, pois o que deveria ser desenvolvido no Currículo Referência, durante um ano, passou a ser trabalhado em um semestre.

> É interessante, pois quando a secretaria quer implantar um sistema da forma como aconteceu, ela permite uma flexibilização. Ela não se preocupou com a quantidade de conteúdos que vinham sendo trabalhados até então. Se antes tínhamos um bimestre para trabalhar determinado conteúdo, agora era para ser trabalhado em duas ou três semanas no máximo. Daí a importância de trabalharmos para o desenvolvimento de conceitos com os estudantes, eles são o nosso foco, e o

> trabalho com os conteúdos é justamente para o desenvolvimento desses. (Professor IV)

O Professor V reforçou, ao apresentar os conceitos que escolheu como centrais, que existe uma gama de conteúdos que permitem o desenvolvimento dos conteúdos relacionados à geopolítica. Nesse viés, não se trata de trabalhar especificamente o conteúdo, mas de formas de ensinar.

> Quando eu trabalho o conteúdo sobre globalização, eu consigo desenvolver determinados conceitos que convergem para a compreensão do estudante sobre geopolítica. Quando eu trabalho a constituição das redes de transporte em determinada região, da mesma forma consigo desenvolver elementos para que o aluno pense sobre o conteúdo de geopolítica. (Professor V).

Seguindo esse exemplo, o Professor II expôs que trabalhou temas relacionados aos refugiados da Venezuela, a OPEP e a relação com o Oriente Médio. Quando desenvolveu esse trabalho, incluiu questões sobre os recursos minerais e a questão ambiental. Ao utilizar o livro didático, buscou desenvolver elementos que envolvem a questão do território e do pertencimento como forma de mobilizar o raciocínio dos estudantes.

> Busquei, ao longo do bimestre, destacar os conflitos no Oriente Médio sempre relacionando com a economia petrolífera. (Professor II).

Em relação ao currículo, os professores enfatizaram uma liberdade ao trabalharem esses conteúdos. Afirmaram que estavam ocorrendo momentos, na rede estadual, para discussão da BNCC. Esses momentos são chamados de *Dia D da BNCC*. Nesses dias, os professores se reúnem por áreas do conhecimento e fazem a leitura dos documentos preliminares, emitindo um parecer da escola que é enviado para a SEDUC.

Nas escolas, existem duas frentes, uma que discute a proposta do novo documento curricular para Goiás – Ensino Fundamental; e outra que discute a BNCCEM. Por estarem nessa etapa da educação básica, acabam envolvidos mais na discussão sobre a BNCC, apesar de assumirem ter pouco conhecimento sobre a base e que, até aquele momento, ela não influenciava suas ações na sala de aula.

A partir dessa discussão, como encaminhamento do primeiro encontro, foi proposto pensar esses conceitos durante o segundo bimestre em sala de aula, ver se realmente eles se mantinham ou se era necessário acrescentar outros.

O segundo encontro do GDG

O segundo encontro, realizado em agosto de 2019, foi dividido em três momentos. O primeiro foi a apresentação dos conteúdos desenvolvidos durante o segundo bimestre e de como os conceitos que foram elencados no primeiro encontro contribuíram para o desenvolvimento das aulas. No tocante a essa questão, houve um consenso entre os professores sobre os conceitos do Quadro 11 terem sido realmente pertinentes para o desenvolvimento das aulas no segundo bimestre, bem como seriam adequados para o desenvolvimento das aulas no bimestre que iniciaria.

Os professores I e V trabalharam, por exemplo, na 2ª série do ensino médio, os conteúdos sobre o espaço mundial: configuração, conflitos e perspectivas. Para esses professores, a referência para a seleção do conteúdo foi o Currículo Referência do Estado de Goiás. Os professores II, III e IV trabalharam, por exemplo, na 3ª série do ensino médio, com os conteúdos relacionados à geopolítica mundial, guerras e conflitos atuais. Para esses professores, o encaminhamento central para a seleção do conteúdo foi a presença desses na sequência do livro didático que estavam trabalhando.

O segundo momento foi dedicado para a discussão sobre os Mapas de Conteúdo. A proposta desses mapas serviria de base para o desenvolvimento das aulas durante o terceiro bimestre em uma série do ensino médio selecionada pelo professor. Inicialmente, discutiu-se um pequeno fragmento de texto de Díaz, Porlán e Navarro (2017) sobre o instrumento de mapas de conteúdo para o encaminhamento das aulas. Nesse viés, centrou-se a discussão na questão teórico-conceitual e nas possibilidades do desenvolvimento dessa ferramenta para as aulas de Geografia no ensino médio em Goiás. O item seguinte dessa seção dedica-se a discutir os Mapas de Conteúdo que foram elaborados pelos professores participantes da pesquisa e suas possibilidades para o ensino de conteúdos relacionados à geopolítica no ensino médio.

O último momento do GDG foi dedicado à produção dos Mapas de Conteúdo. Logo após a elaboração, cada professor apresentou-os para os demais participantes do GDG. Nesse momento, os membros opinaram sobre os mapas construídos por cada professor, e cada um pôde repensar seu mapa elaborado, acatando ou não cada sugestão. Como encaminhamento para o próximo encontro do GDG, os professores iriam desenvolver, durante o terceiro bimestre, o Mapa de Conteúdo elaborado na respectiva série que escolheu. No terceiro encontro, os professores apresentariam o que foi desenvolvido em sala de aula, a forma como desenvolveu suas aulas a partir do Mapa de Conteúdo e quais adequações necessitaram realizar no mapa durante seu trabalho em sala de aula.

Wenger (1998) ressalta que esse momento de apresentação do que foi produzido por cada professor é importante para a manutenção de relações mútuas, sejam elas harmônicas ou conflituosas dentro do GDG. É possível trabalhar modos compartilhados de engajamento/envolvimento em tarefas coletivas. E, também, é um momento de fluxo rápido de informações e de propagação de inovações, uma vez que cada professor, ao se expressar, interfere nos modos de pensar dos demais professores participantes.

O terceiro encontro do GDG

O terceiro encontro realizado (outubro de 2019) foi dividido também em três momentos. O primeiro momento foi de apresentação do desenvolvimento do Mapa de Conteúdo durante o terceiro bimestre por cada professor. O encaminhamento central orbitou na forma como os professores desenvolveram suas aulas a partir do Mapa de Conteúdo, se existiram adequações que precisaram ser realizadas nos mapas durante seu trabalho em sala de aula. O segundo momento foi de discussão sobre a manutenção ou alterações da forma como haviam pensado seu Mapa de Conteúdo. E, como momento final desse terceiro encontro, os membros do GDG apresentaram suas considerações e outras possibilidades de encaminhamento com o Mapa de Conteúdo.

Para Wenger (1998), esse momento de apresentação rápida do problema a ser discutido desenvolve um conhecimento sobre o que os participantes sabem, sobre o que eles podem fazer e sobre como eles podem contribuir para seu desenvolvimento profissional docente, uma vez que as identidades podem ser re/definidas mutuamente. É importante considerar, nesse momento, que as habilidades de acessar e de apropriar ações e produtos acontece com todos os envolvidos no GDG.

Nesse sentido, o GDG configurou-se como um espaço de desenvolvimento profissional docente e como um embrião para uma CoP composta por professores de Geografia do ensino médio em Goiás.

O momento do Feedback (entrevista individual)

Entre agosto e dezembro de 2020, entrei em contato individualmente com cada professor para saber que elementos permaneceram em sua prática, quais as modificações que foram possibilitadas pelo GDG, principalmente no que tange à atuação docente com os conteúdos de Geografia.

Tratou-se de um momento de avaliação dos elementos que permaneceram na prática dos professores participantes do GDG. Nesse espaço de diálogo, os professores

puderam apresentar as modificações que foram possibilitadas pelo grupo de discussão, principalmente em relação à atuação docente com os conteúdos de Geografia.

5.2 Conceitos geográficos e seus elementos para o trabalho com conteúdos relacionados à geopolítica no ensino médio

Conforme destacado na quarta seção, no ensino médio, o ensino dos conteúdos de Geografia apresenta forte relação com as novas geopolíticas surgidas a partir do final da década de 1980 e que procuram explicar a forma como ocorrem as disputas pela hegemonia mundial no século XXI. Dentro dessa perspectiva, o Estado não é a única representação do político, nem o território nacional a única escala de poder.

Nesse contexto, desenvolver um raciocínio que compreenda as questões da geopolítica subsidia o estudante para que ele realize uma análise geográfica do espaço. Essa análise é feita a partir de uma forma de pensamento e de uma maneira de ver o mundo própria da Geografia, envolvendo diretamente o espaço geográfico e as relações de poder que sobre ele e/ou por ele se estabelecem.

Uma análise geográfica do fenômeno é realizada, nesse sentido, por meio da busca da compreensão do fenômeno pela Geografia. Considera-se, para essa análise, o entendimento que a Geografia é um certo olhar sobre as coisas, uma forma de pensar e organizar o pensamento (GOMES, 2013, 2017 e CAVALCANTI, 2019).

Cavalcanti (2019) destaca que a Geografia produz instrumentos simbólicos que possibilitam a formação de um tipo de pensamento, o pensamento geográfico. Este, por sua vez, atua sobre a realidade, com base nos conceitos e princípios próprios que foram produzidos. Segundo a autora:

> (...) para se cumprir essa tarefa é válido que o professor desenvolva, em princípio, essa capacidade de pensar geograficamente, e, ainda mais, que tenha consciência da relevância dessa capacidade para a vida cotidiana de todos os alunos. Essa consciência o ajudará a orientar seu trabalho com finalidades formativas mais consistentes, superando o mero "repasse" de conhecimentos. (CAVALCANTI, 2019, p. 102).

Para o desenvolvimento de ideias e princípios que favorecem a compreensão da espacialidade, utilizamos conceitos que são estruturantes do pensamento geográfico. Nesse viés, Cavalcanti (2019) afirma que os conceitos são dinâmicos e estão sempre em construção, em reelaboração e em constante desenvolvimento.

Conforme apresentado no Quadro 11 do item anterior, os professores do GDG destacaram conceitos que consideravam imprescindíveis para o trabalho com os

conteúdos relacionados à geopolítica no ensino médio. Destaca-se, no quadro, que todos os professores apontaram os conceitos de espaço, de território e de poder como essenciais para o trabalho didático em sala de aula.

Para Santos (1980), na Geografia, o conceito de espaço é central e é compreendido como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações que estão acontecendo e manifestam-se através de processos e funções. Nesse sentido, o espaço é o resultado de um processo no qual o homem, a produção e o tempo exercem o papel essencial.

O espaço geográfico é o conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas) que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vidar caminhar (SANTOS, 1996).

Nessa perspectiva, o Espaço Geográfico é construído, intelectualmente, como um produto social e histórico que se constitui em uma ferramenta que possibilita a análise da realidade. Santos (1980) ressalta que o espaço precisa ser considerado como totalidade, sendo essa uma regra de método. É a totalidade que faz o homem organizar o seu modo de vida e, ao mesmo tempo, é a parte que organiza o todo. Sendo assim, constitui-se de relações realizadas através de funções e de formas apresentadas historicamente por processos tanto do passado como do presente.

Para a compreensão do mundo atual e da apropriação dos lugares realizada pelos homens, faz-se necessário o entendimento do conceito de espaço, pois é através da organização do espaço que eles dão sentidos aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente.

Nessa perspectiva, Santos (2014) destaca que o espaço constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação. Logo, o espaço impõe sua própria realidade, por isso a sociedade não pode operar fora dele. As categorias de forma, função, estrutura, processo e totalidade podem ser usadas (em suas relações dialéticas), de acordo com o autor, como categorias na compreensão da atual organização espacial. O espaço, dessa maneira, é construído processualmente e contém uma estrutura organizada por formas e funções que podem mudar historicamente em consonância com cada sociedade.

Dessa forma, compreendo que o espaço geográfico é multidimensional e é um conceito-chave no trabalho com conteúdos relacionados à geopolítica em sala de aula.

Corrêa (2003) ressalta que o tornar inteligível é uma tarefa inicial; ao decifrá-lo, revelamos as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, circulam, consomem e lutam.

O espaço geográfico é perceptível, sensível, porém extremamente difícil de ser limitado, quer por dinâmica, quer pela vivência de elementos novos e de elementos de permanência. Corrêa (1996) ainda destaca a necessidade de transformar a ideia da Terra enquanto espaço absoluto, cartesiano, ou seja, uma coisa em si mesmo, independente e constituinte de um receptáculo que contém coisas, para um espaço relacional, onde um objeto somente pode existir na medida que ele contém e representa sentido (e valor) quando confrontado a outros espaços e outros objetos.

Ao pensar um determinado espaço geográfico, faz-se necessário, também, refletir sobre as práticas espaciais que nele ocorrem, o que Gomes (2003, p. 35) define como "um conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte". Ao trabalhar com os conteúdos relacionados à geopolítica, torna-se pertinente pensar em ações que contribuem para garantir os diversos projetos. Nessa ação, destaca-se os meios efetivos através dos quais se objetiva a gestão do território, a administração e o controle da organização espacial em sua existência e reprodução.

Para Costa (2016), a geopolítica se interessa, fundamentalmente, pela intervenção prática sobre o espaço em prol da garantia do exercício de algum poder sobre ele. Toda sociedade que delimita um espaço de vivência e de produção, delimita, ao mesmo tempo, um espaço político, uma dada projeção territorializada das suas relações econômicas, sociais, culturais e políticas. Nesse viés, Costa (2016, p. 29) acrescenta que:

> O que importa ressaltar é que a relação espaço/poder é relação social por excelência, processo real que se expressa empiricamente sob vários tipos e formas e que tem um significado e uma relevância inquestionáveis para a sociedade, fato esse que não pode ser ignorado pela ciência social e pela geografia em particular.

Necessariamente, para pensar a geopolítica, é preciso também pensar o espaço geográfico e, por consequência, pensar a Geografia. Nesse sentido, Riceto (2017) destaca que a geopolítica é uma área que, ao utilizar os conhecimentos geográficos, busca compreender as relações de poder entre os diversos atores do sistema internacional e as articulações desses na implantação e/ou na manutenção de seus interesses, tomando como referência a (re)construção do espaço geográfico em suas diferentes escalas.

Riceto (2017) acrescenta que o ensino de conteúdos relacionados à geopolítica coloca o professor diante de grande responsabilidade, a de fornecer, ao estudante, a possibilidade do desenvolvimento de competências que propiciem a ele, mesmo que de maneira inicial, a capacidade de realizar uma leitura crítica de fatos e de processos.

Nessa perspectiva, o ensino dos conteúdos de Geografia, com foco nas questões de geopolítica, permite, ao estudante, a mínima noção dos movimentos e das articulações inerentes ao desenvolvimento e à manutenção do sistema socioeconômico vigente, das relações de poder e do jogo de interesses que moldam as relações políticas em diferentes escalas espaciais, as quais (re)produzem os espaços.

Nesse entendimento, o espaço é um conceito-chave do pensamento geográfico. Cavalcanti (2019, p. 111) enfatiza que o espaço, como objeto da análise geográfica, é concebido, assim, não como aquele da experiência empírica, nem como um objeto em si mesmo, mas como uma abstração, "uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo".

Para realizar a análise de um fenômeno geopolítico, é preciso considerar sua espacialidade juntamente com os processos históricos e sociais que estão inseridos nesse fenômeno. Por esse motivo, tem-se a importância do desenvolvimento de uma forma de pensar pela Geografia, com atitudes; e uma orientação consciente do pensamento, que parte de alguns princípios norteadores. A complexidade dos fenômenos mundiais precisa ser analisada a partir de um direcionamento de olhar, de um encaminhamento para a observação, de questionamentos que são problematizados a partir da realidade que os estudantes vivenciam direta ou indiretamente.

Ao desenvolver conteúdos relacionados à geopolítica, desenvolve-se um conhecimento importante para a interpretação e para a construção de uma leitura geográfica do mundo. Esses conteúdos, desenvolvidos pelo professor de Geografia, contribuem para a internalização de uma capacidade de questionar a realidade pelos estudantes. O estudante, ao compreender que os fenômenos geopolíticos não estão localizados por acaso no espaço, podem direcionar seu olhar, sua observação, seus questionamentos sobre a realidade, que é objeto de estudo, tendo sempre o conceito científico como base.

Outro conceito que corrobora como ferramenta teórica para a leitura geográfica da realidade é o território. Santos (1980, p. 189) faz uma diferenciação entre território e espaço ao destacar que "a utilização do território pelo povo cria o espaço". Logo, o território antecede o espaço, imutável em seus limites, mas apresentando mudanças ao

longo da história. O território, nesse sentido, é um conceito subjacente em sua elaboração teórico-metodológica e representa um dado fixo, delimitado. De acordo com o autor:

> A ação das sociedades territoriais é condicionada no interior de um dado território por: a) o modo de produção dominante à escala do sistema internacional, sejam quais forem as combinações concretas: b) o sistema político, responsável pelas formas particulares de impacto dos modos de produção precedentes e dos momentos precedentes ao modo de produção atual (SANTOS, 1980, p. 190).

Raffestin (1993), por sua vez, compreende a formação do território a partir do espaço, sendo resultado da ação conduzida por um ator em qualquer nível. Dessa forma, ao se apropriar de um espaço, concreta ou absolutamente, o ator "territorializa" o espaço. Nesse entendimento, o território é um espaço onde se projetou um trabalho que revela relações marcadas pelo poder, sendo o território uma produção a partir do espaço e que se inscreve em um campo de poder.

Ademais, Raffestin (1993) entende o território como uma produção dos homens nas relações de poder tecidas em sua existência. A concepção de território e suas relações de poder são conceitos centrais da análise geográfica e considerados aqui definições centrais para o ensino de conteúdos que envolvem a geopolítica. O território define o poder, portanto é um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. O poder, no sentido de posse, de apropriação de uma determinada área, superfície.

Para Souza (2013), o território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores, que territorializam suas ações com o passar do tempo, passando, assim, da delimitação natural e econômica para a de divisa social. Nessa perspectiva, quando um grupo se apropria de um território ou se organiza sobre ele, cria uma relação de territorialidade.

A delimitação de um território envolve, então, a delimitação das relações de poder, no sentido de domínio e de apropriação. Costa (2019) ressalta que a apropriação e o domínio do território são processos que se amalgamam com as relações de poder e com as políticas interna e externa das sociedades, mais precisamente no território como objeto e como meio de poder de Estado. Nesse sentido, a natureza primordial do território, em sua dimensão política, decorre, antes de tudo, do fato de que ele permanece como indispensável suporte material do Estado, da nação e dos grupos sociais em suas diversas formas de organização política e de suas territorialidades.

Outra questão importante a ser considerada, e destacada por Souza (2003), é o fato de que, assim como o poder não se circunscreve ao Estado nem se confunde com a violência e a dominação, o conceito de território, da mesma forma, necessita abarcar mais

que o território do Estado-Nação. Na mesma perspectiva, Becker (2003) destaca que a redução da autonomia dos Estados exige uma geopolítica de negociação e de arranjos políticos entre os Estados e desses com a sociedade civil organizada.

Assim, ao trabalhar o conteúdo relacionado à geopolítica, é necessário estar atento à dimensão de poder que emana dos territórios que são objetos de estudo. Souza (2013, p. 87) ressalta que "não há influência que seja exercida ou poder explícito que se concretize sem que seus limites espaciais, ainda que às vezes vagos, igualmente sejam menos ou mais perceptíveis". Dessa forma, o que define o território é o seu caráter político, em que o poder é o resultado das relações de posse e de apropriação que se estabelecem em uma determinada área.

Nesse contexto, ao desenvolver uma proposta de ensino com os conteúdos geográficos relacionados à geopolítica, é preciso buscar evidências que envolvem a dimensão de posse, de apropriação, de estruturação de redes e de identidades que surgem das relações diretas dos sujeitos com os seus territórios e, também, dos limites e das fronteiras que definem a multidimensionalidade dos territórios. A produção do espaço que advém desses elementos leva em consideração que existem múltiplos poderes que se manifestam nas estratégias de diferentes escalas, não somente a do Estado.

Cavalcanti (2019) reitera que se deve considerar a pergunta geográfica: *Onde*? *Por que aí*? E o porquê das localizações envolve considerar a dimensão territorial na identificação de seus territórios. Segundo a autora:

> Território é um conceito elementar do pensamento, uma mediação cognitiva que instrumentaliza o sujeito no processo de conhecimento, e não necessariamente um tema a ser explicitado e diretamente trabalhado como um tópico de conteúdo (CAVALCANTI, 2019, p. 132).

Pensar o conceito de território não significa apenas desenvolver determinado tópico de conteúdo com os estudantes, envolve outras dimensões que colaboram para a compreensão da espacialidade. No GDG, discutiu-se o conceito de território associado à perspectiva de uma reflexão sobre o poder em referência ao controle, à gestão do espaço e às marcas desse espaço.

Vale considerar, com base em Cavalcanti (2019), que os professores, ao abordarem temas que envolvem as questões geopolíticas de áreas controladas, gestadas e classificadas com base em relação de poder, precisam ter em mente que os territórios de sua experiência empírica e a dos estudantes não são os mesmos que são os estudados pela Geografia, ainda que tenha relação com ela.

Outra questão que merece atenção e que foi debatida no GDG refere-se ao fato de a palavra geopolítica, muitas vezes, estar associada à palavra “guerra”, evocando, assim, segundo Martin (2019), uma relação de causa e efeito, que compreende o status intelectual, identificando-a a um tipo de discurso não científico. Nesse sentido, um encaminhamento estabelecido pelos professores participantes do GDG foi a abordagem dessa temática considerando a compreensão do território e as suas nuances políticas, não apenas no plano externo como também nas questões internas a um determinado Estado-nação.

Dentro dessa perspectiva**,** Martin (2019, p. 107-108) ressalta que a comunidade científica considera cinco grandes ameaças, na atualidade, que pairam sobre a humanidade:

1) a possibilidade de uma grande conflagração mundial ainda na primeira metade do século XXI;

2) o aquecimento global e várias outras formas de destruição do meio ambiente;

3) o impacto do surgimento das novas tecnologias chamadas disruptivas (robotização e inteligência artificial) sobre a organização social e até cognitiva;

4) a dicotomia planetária norte/sul;

5) a alienação dos agentes sociais frente ao pensamento único neoliberal.

No GDG, chegamos à conclusão da necessidade do debate dessas ameaças que pairam sobre a humanidade, e vários desses aspectos foram incorporados pelos professores em suas propostas de Mapa de Conteúdo para serem desenvolvidos em sala de aula. Para tanto, ao desenvolver os conteúdos relacionados à geopolítica, existe a necessidade de instrumentalizar o raciocínio do estudante para que ele desenvolva uma forma peculiar de pensar sobre os conteúdos trabalhados voltados para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

O espaço geográfico é uma realidade concreta que apresenta unidades também concretas que correspondem ao território e aos demais conceitos. Tanto o espaço como essas unidades resultam de ações humanas ao longo do tempo. Cabe, assim, encaminhar o estudo da geopolítica através da categoria central espaço geográfico, valendo-se, para suas análises, da utilização dos conceitos das diversas unidades espaciais.

Houve a consideração, por parte dos professores participantes do GDG, de que os conceitos precisam ser apreendidos de forma que os estudantes possam ampliar sua capacidade de análise e de reflexão, estabelecendo ideias mais complexas e abrangentes

sobre os conteúdos estudados, sendo esses um dos principais elementos considerados para a elaboração dos Mapas de Conteúdo pelos professores participantes.

5.3 Os mapas de conteúdo e suas possibilidades para o ensino de conteúdos geográficos relacionados à geopolítica no ensino médio

O Mapa de Conteúdo é uma ferramenta didática que apresenta uma estrutura esquemática, representando um conjunto de ideias e conceitos dispostos em uma rede de proposições. O principal objetivo de um Mapa de Conteúdo é apresentar mais claramente a exposição do conhecimento e organizá-lo segundo a compreensão cognitiva do seu idealizador, em nosso caso, o professor de Geografia. Esse professor, ao elaborar um Mapa de Conteúdo, tem por objetivo a definição de quais serão os conteúdos e conceitos a serem trabalhados em uma aula ou em um percurso didático.

O Mapa de Conteúdo possibilita, nesse sentido, um direcionamento ao longo do processo de ensino. Como representação gráfica, ele indica as relações existentes entre conceitos, conectando-os através de palavras-chave e oferecendo uma organização didática para o trabalho do professor no desenvolvimento da sua aula.

Díaz, Porlán e Navarro (2017) destacam a necessidade de trabalhar um sistema complexo e coerente nas interações que se dão entre os diferentes tipos de conteúdo. Nesse sistema, tendo um problema a ser estudado/ensinado, há uma diversidade de conhecimentos relacionados uns com os outros para chegar a uma compreensão global da questão.

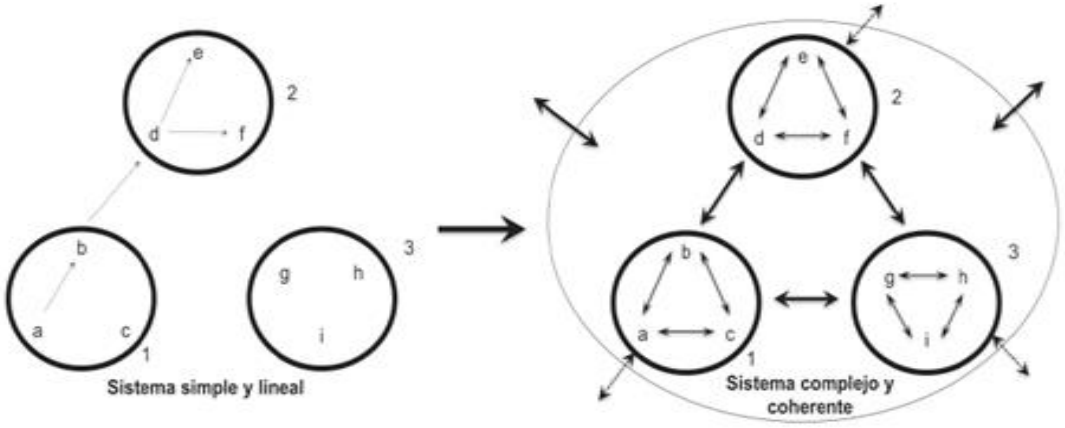
As representações gráficas, que indicam relações entre palavras e conceitos, desde aqueles mais abrangentes até os menos inclusivos, são utilizadas para a facilitação, a ordenação e a sequenciação hierarquizada dos conteúdos a serem abordados, de modo a oferecer estímulos à aprendizagem.

Desse modo, os autores propõem uma organização em rede, em que determinados conteúdos têm a função de organizar os outros de menor grau de generalidade. Nesse sistema, ainda que os conteúdos estejam em um mesmo plano, os organizadores estão em um plano superior e devem representar-se de forma distintas (por exemplo, traços mais grossos, cores diferentes) (DÍAZ, PORLÁN e NAVARRO, 2017).

Pela diferenciação progressiva, determinados conceitos são desdobrados em outros conceitos que estão contidos em si mesmos, parcial ou integralmente, indo dos

conceitos mais globais aos menos inclusivos, conforme pode ser observado na Figura 3 a seguir.

Figura 3 - Sistema de organização dos conteúdos



Fonte: Díaz, Porlán e Navarro (2017, p. 62).

Ademais, nessa perspectiva, Díaz, Porlán e Navarro (2017, p. 64) destacam que a organização complexa dos conteúdos apresenta três vantagens:

- Permite uma visão mais ampla e global da disciplina em questão (o que supõe uma melhor atuação profissional e uma maior capacidade de aprender a aprender);

- Possibilita um melhor tratamento, como cidadão e como profissionais, dos problemas socioambientais (que são complexos e de difícil resolução);

- Ajuda a desenvolver um espírito crítico frente à cultura baseada na desinformação, no consumo e na aceitação de um ideário conformista.

No desenvolvimento do segundo encontro do GDG, foi destacada a importância de planejar propostas de conteúdos e a sua relação com os problemas, garantindo a coerência entre o que ensinar (a construção de um Mapa de Conteúdos) e o como ensinar (o desenvolvimento de um plano de aula ou um percurso didático).

No trabalho desenvolvido dentro do GDG, fez-se necessário criar situações didáticas variadas, em que fosse possível ao professor retomar junto a seus estudantes os conteúdos abordados em diversas oportunidades. Para isso, foi preciso um planejamento que tivesse diferentes modalidades organizativas: projetos didáticos, atividades contextualizadas no planejamento do professor e percursos didáticos, para contemplar as diferentes propostas de ensino das escolas em que os professores trabalhavam.

Os professores, ao discutirem sobre o fragmento de texto de Díaz, Porlán e Navarro (2017), durante o segundo encontro do GDG, sentiram a necessidade de estudo, de caracterização e de diferenciação dos conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais para a elaboração do Mapa de Conteúdo, uma das dimensões discutidas no texto. Essa perspectiva foi no sentido de estabelecer formas para que o estudante pudesse ter uma visão integrada dos problemas em diferentes escalas de análise, questões essas muito presentes nos conteúdos que estavam sendo trabalhados pelos professores.

Callai (2015) ressalta que os conteúdos factuais são os que abordam fatos, os fenômenos, com o aporte de dados que são os que servem para as avaliações que visam aferir o conhecimento do aluno com base no que ele decora/memoriza para dar as respostas ou para marcar/mostrar no mapa. Esses conteúdos factuais foram uns dos primeiros selecionados pelos professores participantes do GDG e estão muito ligados à ideia de conteúdo que os professores entendem como necessários para o trabalho em sala de aula.

Os procedimentais exigem, segundo Callai (2015), a mediação do professor, pois precisam da discussão, da contraposição a respeito do tema para elevar o conhecimento que o estudante tem a partir da sua singularidade a um patamar de maior complexidade. Os professores do GDG colocaram os conteúdos procedimentais como aqueles que colaboram para o desenrolar dos conteúdos factuais e estão muito próximos da metodologia que será utilizada pelo professor.

Os conteúdos atitudinais, por sua vez, envolvem além da razão, a emoção, os sentimentos, os valores éticos e estéticos dos temas que são expostos. Callai (2015) declara que eles podem emergir das relações entre sujeitos e a escola e na abordagem dos assuntos que envolvem mais que a materialidade dos fenômenos ou a sua aparência.

Por fim, os conteúdos conceituais são aqueles que se constituem em ferramentas intelectuais para se desenvolver o pensamento e se fazer a análise geográfica. Por esse ângulo, Callai (2015) enfatiza que esses tipos de conteúdo, que são considerados significativos no ensino e na aprendizagem da Geografia, são mais complexos do que simplesmente fazer listagens de conteúdos e distribuí-los em cada série da escola básica. No GDG, discutiu-se, por exemplo, que esses conteúdos estão além do que a simples posição que determinados tópicos de ensino ocupam no livro didático.

Nesse sentido, ao elaborar um mapa de conteúdo, é importante colocar em destaque temas e conteúdos para problematizar o ensino. Nessa investigação, centrou-se no desafio de os professores trabalharem com os conteúdos factuais, conceituais,

atitudinais e procedimentais relacionados à geopolítica, no desenvolvimento das aulas, para desenvolver, com os estudantes, uma forma própria de pensar pela Geografia.

Assim, não é possível refletir sobre a construção do pensamento geográfico pelos estudantes com um planejamento em que há um excesso de conteúdos sendo trabalhados simultaneamente e dissociados uns dos outros, sem uma visão de conjunto e sem que os estudantes construam esquemas com amplo poder explicativo.

À vista disso, no GDG, foi considerado que os Mapas de Conteúdos poderiam ser um importante recurso para orientar o desenvolvimento das aulas, pensando possibilidades de inovação nas práticas escolares e desenvolvimento curricular pelo professor participante do grupo que está em um processo de desenvolvimento profissional.

Nessas atividades desenvolvidas, foi possível, por exemplo, pensar a atividade didática a partir de problematizações e questões de investigação. Essas possibilitariam o trabalho com conteúdos relacionados à geopolítica de forma a ampliar o entendimento dos estudantes sobre a temática desenvolvida, sendo o professor o mediador cognitivo do processo de conhecimento dos estudantes. Nessa lógica, conforme Cavalcanti (2019, p. 162):

> Para que a mediação cognitiva, neste caso articulada com a mediação didática, seja efetivada em aulas de Geografia, por exemplo, é preciso que o professor esteja atento aos caminhos metodológicos a serem seguidos e que organize os trabalhos de forma intencional. Assim, ele colabora com os processos de desenvolvimento intelectual, cognitivo e emocional dos alunos, intervindo na construção de uma rede, um sistema de conceitos geográficos, que irá orientar seu pensamento e suas práticas cotidianas.

Os Mapas de Conteúdo elaborados pelos professores durante o GDG serviram de base para o desenvolvimento dos seus planos de aula e dos seus percursos didáticos em sala de aula. Durante a realização das reuniões do GDG, especificamente na segunda e terceira reunião, centrou-se no debate e na construção dos Mapas de Conteúdos que iriam ser orientadores dos trabalhos dos professores no bimestre.

A referência era elaborar um mapa de conteúdo que desenvolvesse possibilidades para o trabalho com a temática geopolítica em uma determinada série do ensino médio, escolhida pelo professor. A ideia principal foi envolver os professores em um momento formativo que pudesse ser refletido em sua prática em sala de aula. Para a elaboração dos Mapas de Conteúdo, os professores consideraram, de acordo com sua concepção teórico-metodológica, o que era relevante para ser ensinado a seus alunos naquele bimestre.

Nesse sentido, necessitava estar claro, aos professores, por que determinado conteúdo era relevante. Para minha investigação, ressaltava-se a necessidade de compreender os motivos que levavam o professor a selecionar um conteúdo específico para o desenvolvimento da sua aula, bem como os motivos que levavam os professores a ensinarem de determinada maneira, qual a base de conhecimento utilizada para a construção do Mapa de Conteúdo e para o encaminhamento didático em seu planejamento pedagógico.

Em linhas gerais, buscou-se entender se o instrumento metodológico do Mapa de Conteúdo era viável para o planejamento do professor, para o trabalho em sala de aula e qual era o grau de influência do currículo prescrito e das orientações externas na seleção e na estruturação do conteúdo por parte do professor.

O mapa de conteúdo, no entendimento dos professores participantes do GDG, representou uma melhor aproximação dos sistemas de ideias que se constroem dentro de uma disciplina, em que os conceitos não estão isolados, mas, sim, formam tramas de ideias hierarquizadas em torno de conceitos organizadores que estruturam um determinado campo de conhecimento.

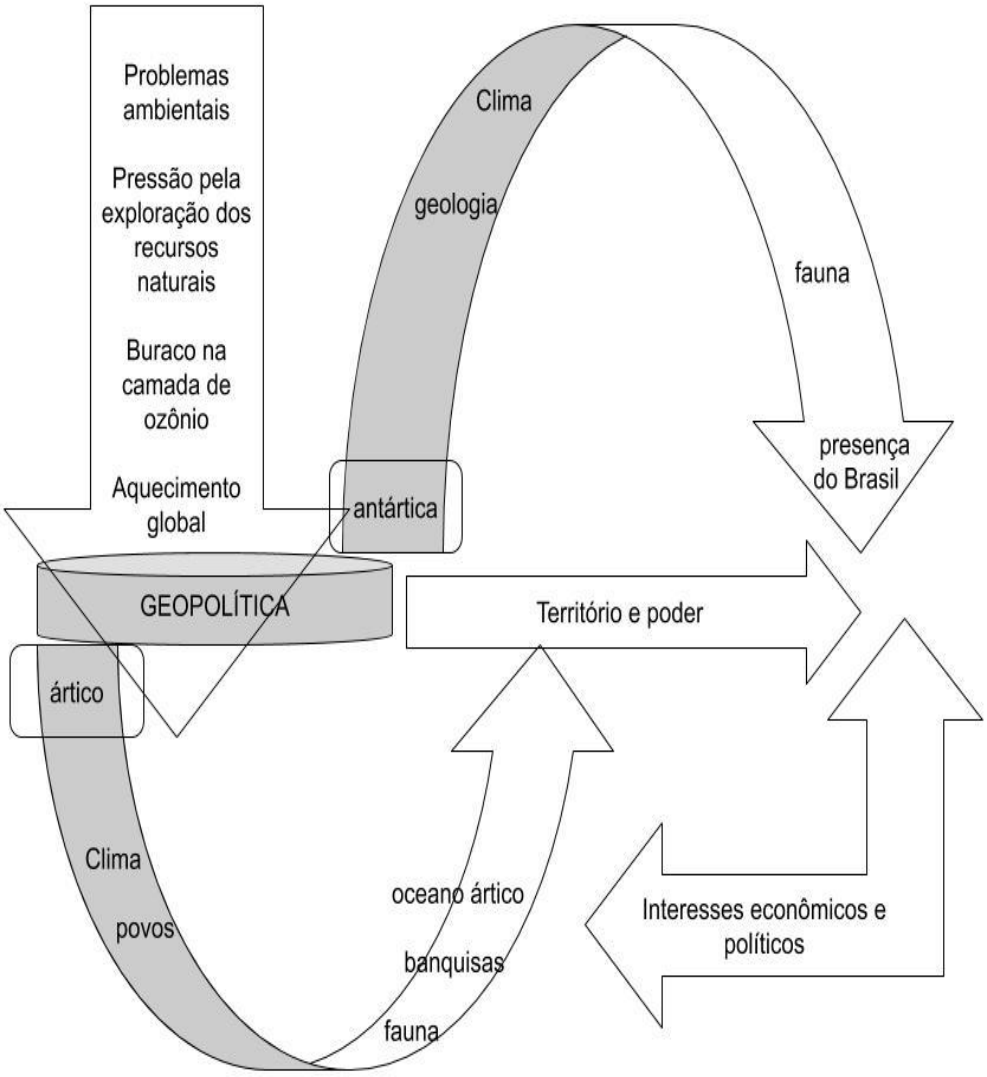
Nesse sentido, a reunião do GDG, no segundo encontro, tornou-se um momento para que os professores pudessem elaborar seus Mapas de Conteúdo. Foi nesse encontro também que os integrantes apresentaram os mapas que foram elaborados para os demais participantes e, em seguida, receberam as considerações por parte dos demais membros, acatando ou não essas considerações.

Durante o terceiro bimestre de 2019, os professores utilizaram o Mapa de Conteúdo para desenvolverem suas aulas e, no terceiro encontro, logo no término do bimestre, os professores apresentaram os mapas finalizados, ou seja, aqueles que haviam sido efetivados em sala de aula. Esse mapa finalizado sofreu influência da escolha individual do professor, dos colegas participantes do GDG e do desenvolvimento didático ocorrido durante o bimestre.

O grupo opinou, durante as reuniões, sobre o aperfeiçoamento do Mapa de Conteúdo, elencando outros conceitos que consideravam importantes. Nesse momento de discussão, os professores expressaram os conteúdos que não estavam presentes em determinado mapa e foram acrescentando, na medida que consideravam necessária, alguma alteração dentro da pertinência proposta que estava sendo desenvolvida. Na sequência, são apresentados os mapas que foram finalizados pelos professores e algumas percepções desses professores dentro do grupo de discussão.

A Figura 4 apresenta o Mapa de Conteúdo do Professor I, desenvolvido para as aulas em uma turma da 1ª série do ensino médio. Nesse mapa, o Professor I desenvolveu uma proposta com o conteúdo geográfico relacionado à geopolítica envolvendo as características do Ártico e da Antártica. O professor discutiu elementos dessa região, tais como as alterações ambientais relacionadas às atividades humanas, à importância da preservação dos ambientes polares para a manutenção da vida nessas regiões e em outros lugares do planeta.

Figura 4: Mapa de conteúdo do Professor I – Aspectos geopolíticos das regiões polares



Fonte: Mapa de Conteúdo elaborado pelo Professor I no GDG.

O foco do Professor I era que, ao término do trabalho com o Mapa de Conteúdo, os estudantes pudessem compreender a importância do Ártico e da Antártica na sua

relação com alguns problemas ambientais em nosso planeta. Para a seleção do conteúdo, o Professor I considerou três elementos centrais: a presença no livro didático, a presença no currículo referência ao longo da 1ª série do ensino médio (não necessariamente no bimestre que foi trabalhado) e a ampla possibilidade que o conteúdo permite para trabalhar vários outros aspectos que estão presentes na série selecionada.

Ao apresentar o Mapa de Conteúdo, o Professor I ressaltou a possibilidade de trabalhar a importância científica e ambiental das regiões polares, algo que ele considera importante para os estudantes do ensino médio. Destacou, também, que é possível discutir com os estudantes a questão do aquecimento global, suas implicações para as regiões polares e as consequências no nível dos oceanos.

Dentro dessa questão, Marshall (2018) destaca que os efeitos do derretimento do gelo não serão sentidos apenas no Ártico, por exemplo, países distantes como Maldivas, Bangladesh e Holanda correm maior risco de inundação à medida que o gelo derrete e o nível do mar se eleva. Esses efeitos colaterais mostram porque o Ártico é uma área de preocupação global.

No GDG, o Mapa de Conteúdo desenvolvido pelo Professor I foi avaliado positivamente. O Professor I salientou que essa proposta foi possível de ser encaminhada, em sala de aula, por envolver vários conteúdos que são trabalhados na 1ª série do ensino médio, como, por exemplo, os elementos que envolvem o clima e a geologia.

Como destacado durante a entrevista, o Professor I frisou que consegue encaminhar uma proposta dentro da sua concepção teórico-conceitual desde que essa proposta seja bem fundamentada. No GDG, mais uma vez, ele ressaltou que, se o que vai ser trabalhado está bem planejado, ele consegue desenvolver elementos do currículo referência e ter o respaldo da escola para desenvolver sua proposta de ensino.

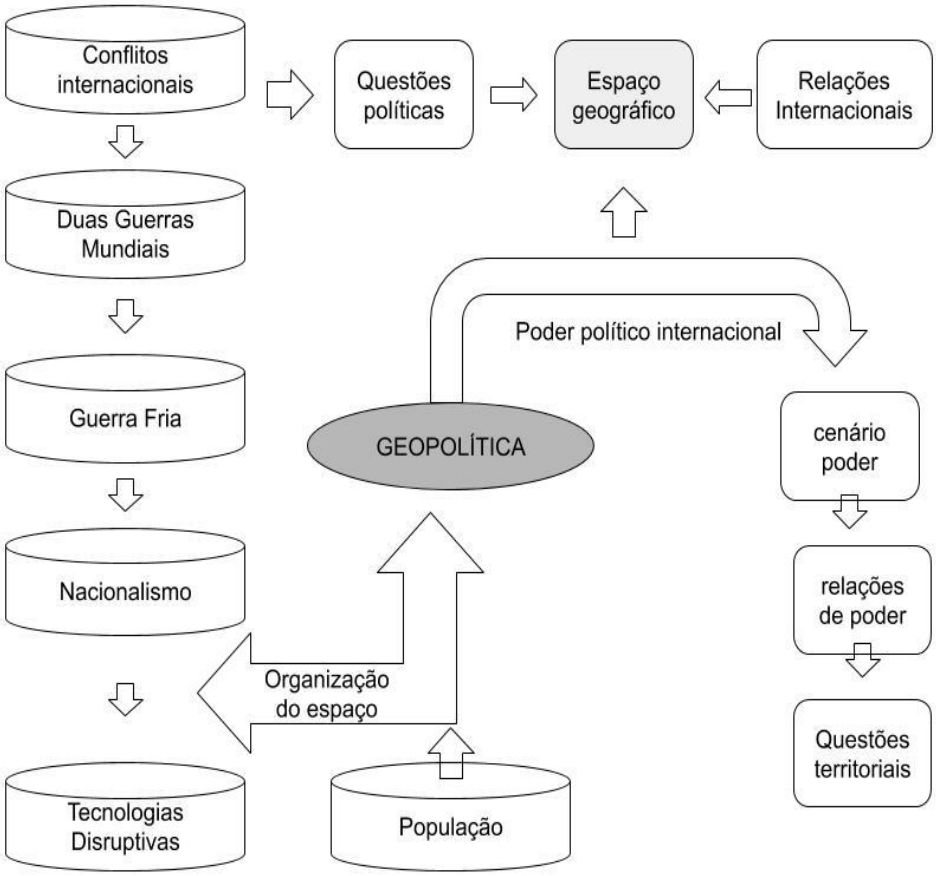
A Figura 5, a seguir, apresenta o Mapa de Conteúdo elaborado pelo Professor II. No desenvolvimento desse mapa, o Professor II trabalhou o processo de reordenação do espaço mundial no período das duas grandes guerras mundiais, o conteúdo foi selecionado para ser desenvolvido na 3ª série do ensino médio.

O Professor II enfatizou que se tratava de uma revisão do conteúdo já desenvolvido durante o primeiro semestre daquele ano na série selecionada e que seguia uma perspectiva de maratona de estudos para o Enem. Percebe-se que o Currículo Referência, que o professor teria que seguir, é, de alguma forma, flexibilizado pela escola, uma vez que o foco se torna a maratona para o Enem.

O Professor II ressaltou, ainda, que, no terceiro bimestre até o período de realização das provas do Enem, o foco é a seleção de conteúdos a partir da Matriz de Referência do Enem para revisar com os estudantes. O conteúdo estabelecido pelo Currículo Referência sobre Geografia de Goiás poderia ser trabalhado em paralelo às maratonas ou ser trabalhado após a realização das avaliações do Enem, próximo ao encerramento do ano letivo.

Ademais, o Professor II acrescentou que é possível também, a partir do Mapa de Conteúdo, trabalhar elementos da semiologia da representação gráfica e da linguagem cartográfica em diferentes escalas, ou seja, ao desenvolver esse mapa, seria possível também trabalhar o conteúdo presente no Mapa de Conteúdo a partir de uma perspectiva própria, bem como contemplar elementos do Currículo Referência do estado naquele bimestre.

Figura 5: Mapa de conteúdo do Professor II – A produção do espaço político mundial



Fonte: Mapa de Conteúdo elaborado pelo Professor II no GDG.

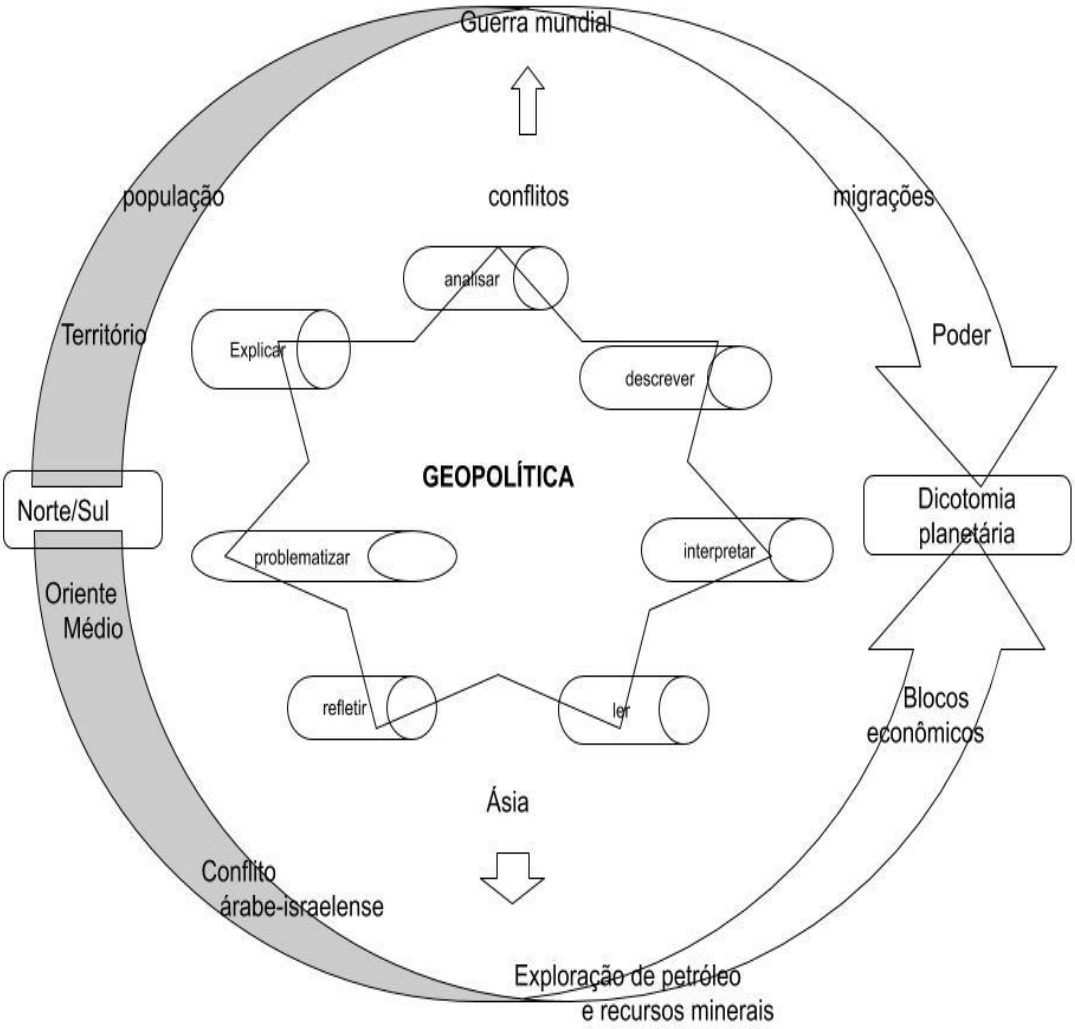
Uma das referências discutidas, no GDG, para o Mapa de Conteúdo do Professor II sobre o período das grandes guerras mundiais é destacada por Martin (2019), ao enfatizar que, no período da Segunda Guerra Mundial, existiu uma aliança entre a potência socialista e as potências liberais contra o nazifascismo, não se podendo explicar o jogo de alianças com base unicamente em critérios ideológicos. Isso acabou trazendo grande prestígio para a análise geopolítica, uma vez que o grande embate efetivo acabou opondo grandes espaços a pequenos espaços, e não claramente uma ideologia contra a outra, ou um sistema econômico contra o outro.

No GDG, o Professor II destacou que, a partir do Mapa de Conteúdo, conseguiu ampliar, nos estudantes, os conhecimentos sobre as duas grandes Guerras Mundiais e a Guerra Fria, ressaltando a compreensão da reconfiguração espacial e das relações de poder entre os Estados europeus estabelecidas no início do século XX. Ao apresentar o mapa, enfatizou também a necessidade de aprofundar, junto aos estudantes, a noção de estruturação do espaço geográfico mundial, principalmente em relação ao aspecto econômico e à geopolítica na nova ordem mundial.

O Professor I sugeriu ao Professor II que, nesse momento de desenvolvimento do mapa, seria importante relacionar a configuração do espaço geográfico do mundo atual com as disputas militares e políticas entre os países por territórios e por mercados. Nesse sentido, o Professor II ressaltou que poderia, sim, ter inserido outros tópicos no Mapa de Conteúdo, por exemplo, a corrida armamentista e aeroespacial (relacionados à Guerra Fria), dando um maior destaque para o cenário geopolítico pós-guerra Fria. Além disso, o Professor II destacou que, dentro da proposta que ele havia pensado para a maratona, tal questão foi trabalhada em sala de aula, mesmo não estando expressa no Mapa de Conteúdo naquele momento.

A Figura 6, a seguir, apresenta o Mapa de Conteúdo do Professor III. Trata-se de uma proposta que foi elaborada para a 3ª série do ensino médio, e nela o Professor centrou seu trabalho no desenvolvimento de uma revisão de conteúdos com foco no Enem. Seu objetivo era que os estudantes pudessem compreender as principais causas dos conflitos existentes na região do Oriente Médio, evidenciando a exploração de petróleo e de recursos minerais.

Figura 6: Mapa de conteúdo do Professor III – Aspectos geopolíticos do Oriente Médio



Fonte: Mapa de Conteúdo elaborado pelo Professor III no GDG.

No mapa destaca-se a presença do conflito árabe-israelense, articulando-o com a discussão de território e poder. O Professor III enfatizou que esse ponto do Mapa de Conteúdo é importante para que os estudantes percebam a dimensão espacial dos conflitos através do tempo, analisando ganhos e perdas territoriais de israelenses e palestinos.

Nesse contexto, destacou-se, no GDG, o entendimento de que o professor, nesse processo, é o mediador da aprendizagem atuando na orientação do olhar dos estudantes e desenvolvendo seu pensamento geográfico. Outro elemento discutido, nesse momento no GDG, refere-se às questões geopolíticas que possuem forte presença no Oriente Médio e seus reflexos que se irradiam com toda a intensidade pelo planeta. Em vista disso, Martin (2019) ressalta, por exemplo, o caso sírio que reúne um grande número de atores e de

questões-chave para a compreensão da política internacional, tanto em termos regionais como em relação à escala planetária. Segundo o autor:

> No território sírio, encontram-se forças especiais de vários países ocidentais, além das de Israel e Arábia Saudita. O exército turco, por sua vez, fez uma incursão mais consistente, fazendo uso de suas divisões pesadas. Fora essas forças, devemos mencionar também o peso diplomático dos EUA, e sua capacidade de manipulação midiática contra o governo sírio, tentando com isso eliminar mais um regime hostil ao liberalismo estadunidense. Solidário ao governo de Damasco, porém, estão as forças russas e iranianas que, com baixas de considerável monta, conseguiram estabilizar a situação e impedir a queda do Estado sírio (MARTIN, 2019, p. 114).

Nesse sentido, Martin (2019) afirma que a Síria se tornou um Estado-tampão entre os interesses da potência marítima dominante e do poder terrestre russo. O território sírio encontra-se, ao mesmo tempo, no entorno estratégico da Rússia e na rota de construção de gasodutos que atravessam o Oriente Médio, vinculando essa região à Rússia e à Europa. O ímpeto estadunidense para intervir na guerra civil síria está ligado, além disso, ao desejo de destruir regimes alternativos ao liberalismo e, mais ainda, à necessidade estratégica dos EUA de manter a sua influência militar nas extremidades da Eurásia.

No mapa de conteúdo desenvolvido pelo Professor III, alguns desafios geopolíticos do século XXI foram sublinhados, um deles refere-se ao tema da exploração do petróleo, que tem produzido focos de tensão e disputa entre Estados e regiões.

Dentro dessa perspectiva, o Professor II destacou a necessidade de debate, em sala de aula, sobre a economia dos países que compõem o Oriente Médio, vinculada diretamente com a extração e o refino do petróleo, sendo essa, às vezes, a única fonte de receita para determinados países. Ademais, o Professor I acrescentou que a questão de exploração do petróleo é uma questão importante para compreender as crises e as ocupações militares que, muitas vezes, ocorrem ligados a outros discursos, tais como a guerra contra o terrorismo.

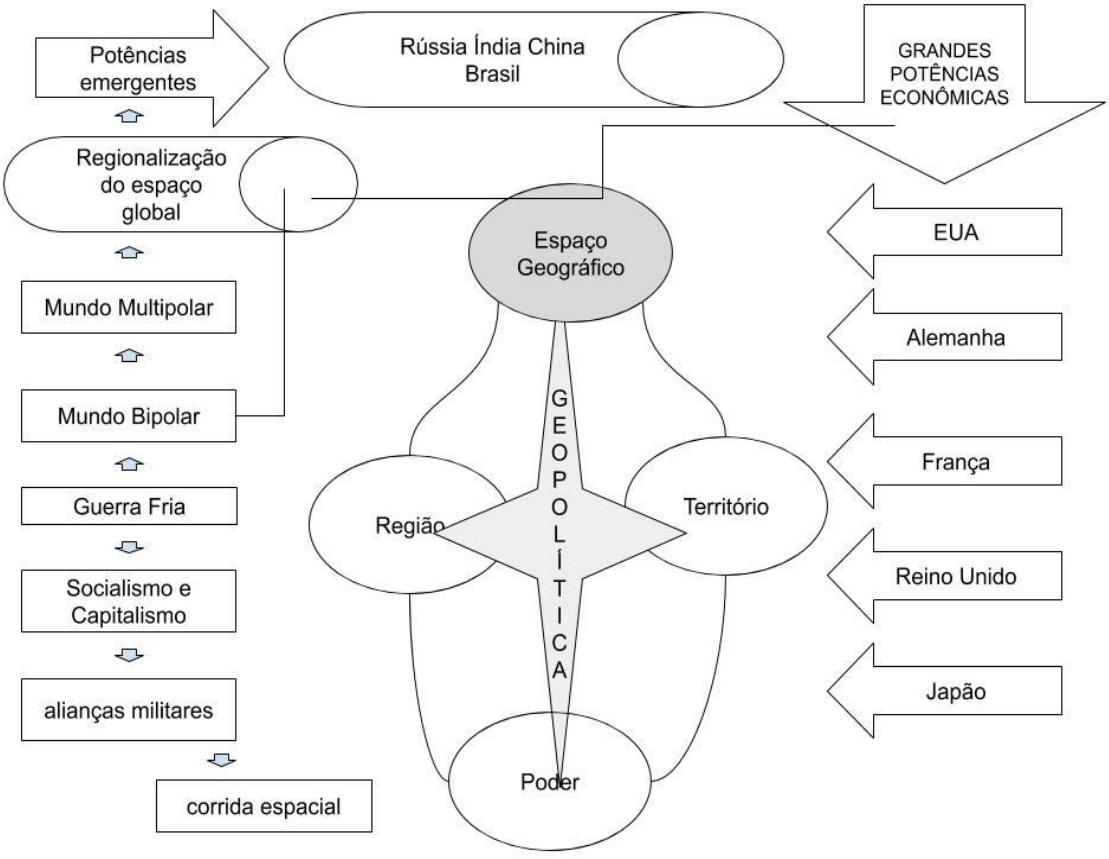
A partir dessa discussão, o Professor III inseriu, no Mapa de Conteúdo, alguns elementos específicos da discussão realizada no GDG, tanto referente à fala dos professores participantes, quanto aos textos que subsidiaram a leitura no GDG, um exemplo, a questão da dicotomia planetária.

Nesse contexto, o Professor III expôs, no GDG, que o mapa possibilitou trabalhar, com os estudantes da 3ª série, as tensões e os conflitos no Oriente Médio. Um dos objetivos ressaltados foi compreender as motivações dos conflitos e as consequências políticas e socioeconômicas decorrentes de tal situação, ampliando a capacidade de análise crítica dos estudantes sobre as disputas de poder ocorridas na região.

A Figura 7 apresenta o Mapa de Conteúdo do Professor IV, que também foi elaborado para a 3ª série do ensino médio como uma forma de revisão de conteúdos para o sistema de maratonas que a escola realiza para o Enem. Nesse sentido, o Professor IV buscou, para a construção do mapa, os principais fatos históricos e geopolíticos que determinaram a atual configuração do espaço geográfico mundial.

Nesse Mapa, é discutido, por exemplo, duas fases da história mundial: a da ordem bipolar do pós-guerra e a da atual ordem multipolar, que começou a se estabelecer no final do século XX. Outro elemento que foi inserido refere-se aos diferentes critérios de regionalização dos países. O professor IV destacou que, durante o bimestre, ao discutir os elementos da Guerra Fria e as características do mundo atual, discorreu sobre a possibilidade de uma Terceira Guerra Mundial, um dos assuntos que causava muito interesse nos estudantes.

Figura 7: Mapa de conteúdo do Professor IV – Do mundo bipolar ao cenário multipolar: grandes potências econômicas e potências emergentes



Fonte: Mapa de conteúdo elaborado pelo Professor IV no GDG.

O debate no GDG, referente ao Mapa de Conteúdo do Professor IV, concentrou-se nos principais problemas territoriais do planeta, salientando que esses problemas têm o potencial de conflagrar grandes conflitos, os quais podem vir a alcançar, inclusive, o estágio de uma verdadeira guerra mundial.

Nesse contexto, Martin (2019) aponta que a geopolítica indica que uma terceira guerra mundial seria um embate decisivo entre as forças da terra e do mar. De acordo com o autor:

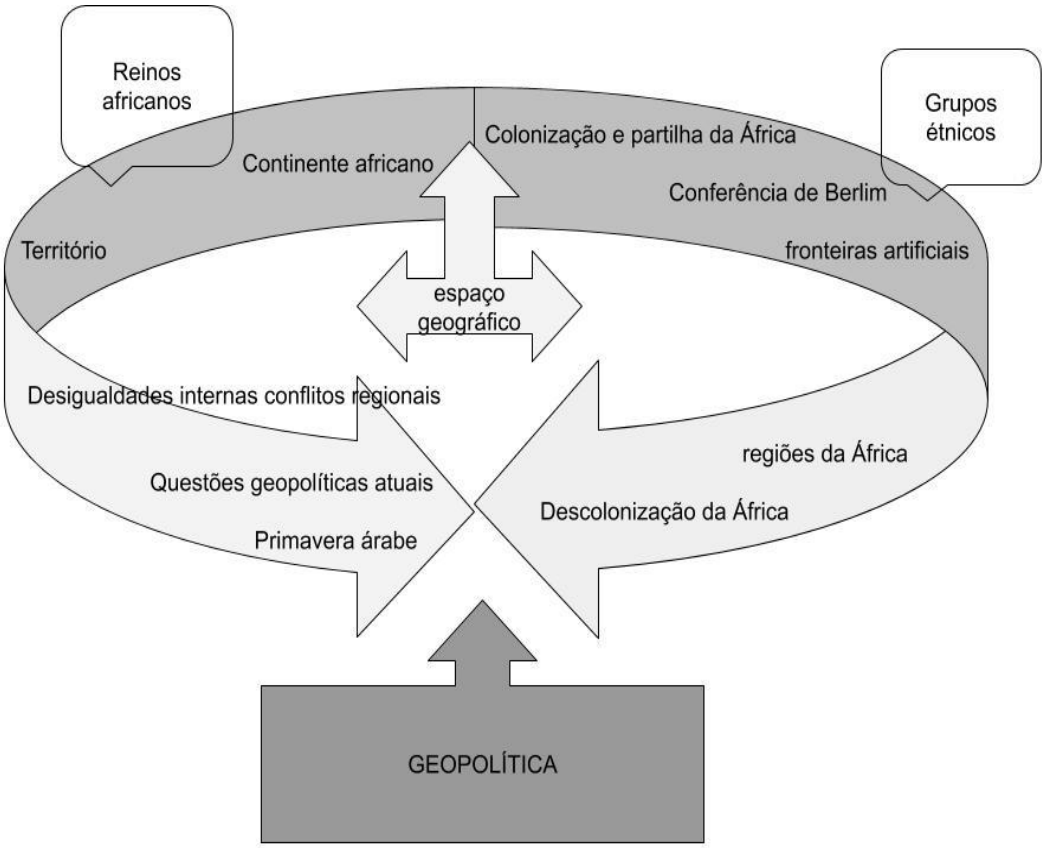
> A leitura de clássicos como Halford Mackinder e Nicholas Spykman sugere que o mundo pode ser concebido como um grande jogo de tabuleiro em que cada Estado exerce uma função particular, suficientemente constante para se embasar numa análise escoimada de preferências ideológicas prévias. Sob essa perspectiva, o embate indeterminável de um poder marítimo mundial (representado pelos EUA) contra um poder terrestre mundial (representado pela Rússia) repõe permanentemente uma zona de tensão nas extremidades da Eurásia, região que Nicholas Spykman batizou com o nome de Rimland, e que serviu de palco para os grandes conflitos internacionais desde a era vitoriana. (MARTIN, 2019, p.110).

Na sequência, a Figura 8 ilustra o Mapa de Conteúdo do Professor V que também foi elaborado para a 3ª série do ensino médio. Tal mapa trata-se de uma continuidade de um conteúdo que estava presente no currículo do 2º bimestre, mas que não havia sido concluído. Assim, o Professor V optou por finalizar esse conteúdo logo no início do 3º bimestre, trazendo elementos para o desenvolvimento de uma maratona com o conteúdo.

Nesse sentido, buscou-se, com o mapa, instrumentalizar os estudantes a compreender como, historicamente, ocorreram a organização do espaço geográfico, a formação étnica e cultural da população e o desenvolvimento econômico da África. Segundo o Professor V, o Mapa de Conteúdo elaborado possibilitou aos estudantes refletirem sobre as consequências das interferências de outras nações no território africano e, dessa forma, compreender as raízes do subdesenvolvimento e da realidade atual de alguns países do continente.

O Professor V reforçou que, através do mapa, buscou elementos para que os estudantes identificassem as causas do subdesenvolvimento africano, reconhecendo o domínio e a partilha desse continente pelos europeus como um dos principais fatores dessa condição. Um dos focos, ao longo do bimestre, esteve relacionado com a compreensão de que uma parte importante dos atuais conflitos vividos pelos povos da África se deve a esse processo de colonização.

Figura 8: Mapa de conteúdo do Professor V – Aspectos geopolíticos do continente africano.



Fonte: Mapa de Conteúdo elaborado pelo professor V no GDG.

Um dos conteúdos inseridos no Mapa de Conteúdo pelo Professor V, durante o GDG, refere-se à discussão sobre a Primavera Árabe e às questões geopolíticas atuais no continente africano. Em vista disso, o Professor IV destacou, por exemplo, a necessidade de discussão, com os estudantes, sobre o entendimento do que foi a Primavera Árabe e do que motivou os protestos e revoluções, estabelecendo uma relação com o Oriente Médio e aprofundando a discussão envolvendo os países do norte do continente africano.

Inicialmente, a proposta do professor estava voltada, principalmente, ao processo de colonização e descolonização da África. Mas, a partir das discussões realizadas no GDG, o professor sentiu a necessidade de englobar outros elementos para a sua aula. Percebe-se, assim, que a construção colaborativa das aulas possui um peso importante no levantamento dos conteúdos e no estabelecimento de elementos que são imprescindíveis quando se trata de uma determinada temática.

Para Montero (2001), a atuação dos professores é o momento de expor o seu conhecimento e, ao mesmo tempo, é uma fonte para a construção-reconstrução do mesmo. De forma geral, os Mapas de Conteúdo tratam de uma opção de conteúdos estabelecidas pelo professor. Todos os debates que ocorreram no GDG caminharam no sentido de cooperar para o trabalho e a formação conjunta dos professores. Dessa forma, a decisão final de inserir ou não determinada temática foi do professor, e o percurso didático estabelecido também foi uma decisão individual.

É importante destacar que outros conteúdos, muitas vezes, não foram registrados nos mapas, porém foram discutidos como importantes para o desenvolvimento das aulas naquele bimestre. Outra questão que merece destaque é que, todos os professores trabalhando no mesmo bimestre e na mesma rede de educação, selecionaram conteúdos diferentes para desenvolver suas aulas no bimestre. Cada professor seguiu uma determinada orientação, seja o Currículo Referência, seja a Matriz do Enem, seja o livro didático.

No GDG composto por professores da mesma rede de educação, atuando em série do ensino médio, houve diferentes encaminhamentos para as aulas. Nesse aspecto, vale ressaltar que, por mais que a secretaria da educação oriente a necessidade de seguir o Currículo Referência, o professor consegue, em determinados momentos, desenvolver uma proposta que é sua, própria do contexto e das demandas que está inserido, seguindo referenciais para a formação do pensamento geográfico do estudante.

Mesmo seguindo demandas próprias, cada professor queria que seus estudantes desenvolvessem, por meio do conteúdo que estava sendo trabalhado, uma forma própria de pensar pela Geografia. E, assim, os professores no GDG seguiram determinados conceitos como basilares, pensaram o desenvolvimento do conteúdo relacionado à geopolítica considerando, principalmente, a espacialidade, as delimitações e as relações de poder que se estabelecem nos diferentes territórios.

6 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO COMO BASE PARA A ATUAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

A aproximação e o acompanhamento dos professores do ensino médio foi uma experiência pontual, mas importante para conhecer os encaminhamentos que foram realizados pelos professores. Em um primeiro contato com os professores, nos momentos das entrevistas, evidencio o poder de ação e os obstáculos que são relatados pelos professores na relação entre o currículo prescrito e o praticado.

Com vistas a ampliar o conhecimento dessa ação do professor na relação com o currículo, vivenciei, durante o período desta investigação, juntamente com os professores, a experiência de desenvolvimento do grupo colaborativo com foco no trabalho com conteúdos geográficos relacionados à geopolítica. É nessa aproximação que procuro compreender as propostas de ações que são realizadas pelos professores no espaço escolar, especialmente a partir do desenvolvimento de Mapas de Conteúdo sobre a temática proposta.

Nessa última seção, apresento, a partir das aproximações realizadas, os principais elementos que envolvem o desenvolvimento profissional docente, destacando-o como uma base imprescindível para a atuação docente em Geografia e para a construção curricular. Essa atuação do professor de Geografia envolve um conjunto de compreensões e conhecimentos que são utilizados no momento de planejar e encaminhar as atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Na primeira parte desta seção, discuto o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e a formação do pensamento geográfico, estabelecendo percursos para ensinar conteúdos relacionados à geopolítica no ensino médio. Apresento também uma proposta de Mapa de Conteúdo que pode subsidiar o desenvolvimento do pensamento geográfico nos estudantes a partir do trabalho com os princípios e operações do raciocínio geográfico.

Na segunda parte, ressalto a necessidade de desenvolvimento profissional e de desenvolvimento curricular para as relações entre currículo e conhecimento do professor de Geografia. A partir da experiência vivenciada no GDG, apresento mudanças que foram apresentadas pelos professores participantes após a breve experiência no grupo, destacando a necessidade de criação de grupos de formação na escola e pela escola de forma permanente, com vistas ao desenvolvimento profissional.

Na terceira parte, apresento as práticas dos professores de Geografia no ensino médio durante o GDG e ressalto a necessidade de autoria docente no grupo. O pensamento geográfico diz respeito a uma maneira particular de olhar o mundo e interpretá-lo. Considerando a dimensão espacial da sociedade, o pensamento geográfico favorece ou potencializa a capacidade de estabelecer relações, de articular com propriedade os diferentes níveis ou dimensões do espaço e, assim, permite que o estudante entenda o mundo a partir de seu lugar.

Na última parte, destaco a necessidade do desenvolvimento profissional do professor e a necessidade de construção do currículo pelo professor para ensinar Geografia na escola. Para isso, tomo como referência a metáfora da *bússola profissional* com base em Brooks (2019a), que apresenta o desenvolvimento profissional docente como um importante instrumento simbólico para a orientação do professor na sua tomada de decisão profissional.

6.1 Percursos para ensinar conteúdos geográficos relacionados à geopolítica no ensino médio

Um primeiro fator a se considerar no estabelecimento de percursos metodológicos para o ensino de conteúdos relacionados à geopolítica está relacionado ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Dentro da complexidade e do dinamismo que envolve o ato de ensinar, entendo que, para a efetivação de uma proposta de ensino em sala de aula, necessita-se de uma formação específica, consistente e continuada. O professor de Geografia precisa de uma sólida formação na área e de mecanismos que contribuam para que, continuamente, ele continue acompanhando discussões e inovações em seu campo de trabalho.

Essa formação precisa ser articulada com os conhecimentos disciplinares e com a formação pedagógica, pois é ela que propicia, ao professor, a base para saber o que vai ensinar em Geografia, como e por que vai ensinar esse componente curricular. Dessa forma, entendo que, para ensinar Geografia, não basta saber Geografia, uma vez que o exercício da atividade docente envolve um conjunto de conhecimentos.

Para o entendimento do conjunto de conhecimentos docentes e da complexidade que envolve o ato de ensinar, busco, nas formulações de Shulman (2014), os fundamentos para o entendimento dessa concepção. Conforme destacado na Seção 2, existem múltiplas fontes que compõem o conhecimento docente. Os professores são, dessa forma, agentes ativos e essenciais nos processos construtivos de seus conhecimentos, cabendo a eles

amalgamar os diversos constituintes da ferramenta intelectual que é o PCK (conhecimento pedagógico do conteúdo).

Esse conhecimento é imprescindível à atuação docente, pois, sendo específico de cada ciência, está associado à maneira como os professores, ao longo de sua experiência na educação básica, ressignificam e adequam os conceitos e os conteúdos científicos à realidade imediata do alunado sem, contudo, limitar-se a ela. Shulman (2014), em suas pesquisas, afirma que os pesquisadores ignoram a matéria para o ensino no contexto das investigações da vida da sala de aula e questiona que ninguém perguntou como o conteúdo é transformado de conhecimento do professor para conteúdo de ensino, ou seja, há falta de foco nos conteúdos de ensino.

Nesse sentido, Shulman (2014) distingue: o conhecimento do conteúdo de ensino (ou conteúdo específico), que tem como referência o conhecimento da matéria a ser ensinada; o conhecimento pedagógico do conteúdo, que corresponde ao conteúdo que foi compreendido e transformado para ser ensinado; o conhecimento curricular, que tem como representação os programas de ensino para certo nível de ensino, os materiais disponíveis e as orientações para se colocar um programa em prática diante de certas condições. A esse conjunto de conhecimentos, o autor denomina de base para o conhecimento do ensino, na intenção de explicar o conhecimento do professor para ensinar.

A base de conhecimento para o ensino corresponde a um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para o professor oportunizar processos de ensinar e aprender nas diversas áreas do conhecimento. Shulman (2014) se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover a aprendizagens dos alunos.

É nesse contexto que o GDG funciona como um importante ambiente de diálogo, de troca de experiências e de cooperação, na mesma medida que propicia o contato entre diferentes professores com diferentes tempos de carreira, permitindo o compartilhamento de experiências e a construção coletiva e colaborativa do conhecimento profissional em Geografia. Dessa forma, o percurso da formação docente é feito por etapas e extrapola o momento específico da licenciatura que foi realizada.

O GDG efetiva uma proposta de formação contínua quando resulta de uma experiência significativa, que reflita em algumas mudanças: mudança na qualidade do

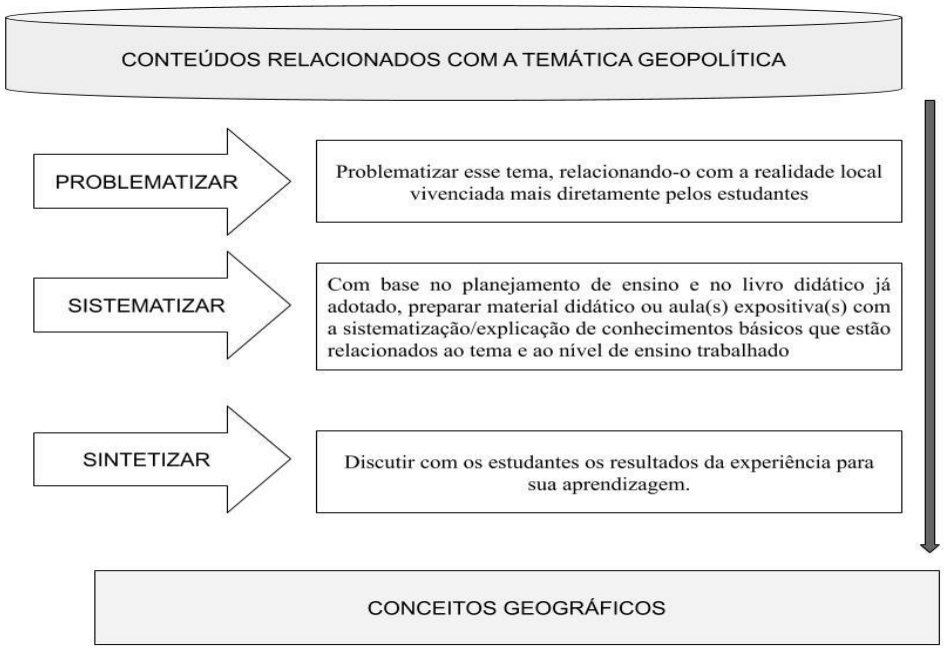
conhecimento profissional do professor participante; mudança nas crenças sobre o mundo, sobre a escola, sobre o estudante; a efetivação de tais mudanças em sala de aula.

Para a percepção dessa mudança, foi preciso identificar uma abordagem do conteúdo relacionado à geopolítica diferente da que era realizada por cada professor antes dos encontros no GDG. Nesse caso, seria importante também identificar mudanças quanto à relação professor-aluno, entre outros aspectos. O GDG, enquanto um processo formativo, oportunizou, aos professores participantes, a possibilidade de questionar suas crenças e práticas; e, enquanto cooperação, articular mecanismos para a mudança e para a inovação.

Cavalcanti (2013, 2014, 2019) apresenta um percurso didático que contribui para a mediação didática e que possibilita o empreendimento de mudanças na prática do professor. Trata-se de uma proposta metodológica sob uma perspectiva dialética para a efetivação do ensino com finalidade de formação do pensamento geográfico.

Na Figura 9, adaptada a partir de Cavalcanti (2013, 2014, 2019), são apresentados alguns elementos considerados importantes para o encaminhamento das atividades no trabalho com os conteúdos relacionados à geopolítica, sendo uma base para a elaboração do percurso didático dos professores após a elaboração dos mapas de conteúdo.

Figura 9 – Percurso didático para ensinar conteúdos geográficos relacionados à geopolítica no ensino médio



Fonte: Adaptado de Cavalcanti (2013, 2014, 2019).

Nota-se, na Figura 9, três importantes dimensões do percurso designadas por Cavalcanti (2013, 2014, 2019): as ações de problematizar, de sistematizar e de sintetizar, indicando uma equivalência em termos de participação no processo e um encaminhamento (do problematizar ao sintetizar). Esse processo não é linear, pois todas elas devem ser compreendidas como partes articuladas de um todo (que é o processo dialético), em relação de interdependência.

Nesse percurso, ressalta-se a necessidade de encaminhar atividades com algumas orientações básicas, considerando, segundo Cavalcanti (2019, p. 163), "como centro do trabalho docente a atividade de aula". A proposta é que a atividade seja encaminhada de modo a provocar e a intervir na relação do aluno com o objeto de conhecimento, apresentando instrumentos materiais e simbólicos para mediação dessa relação sujeito/realidade.

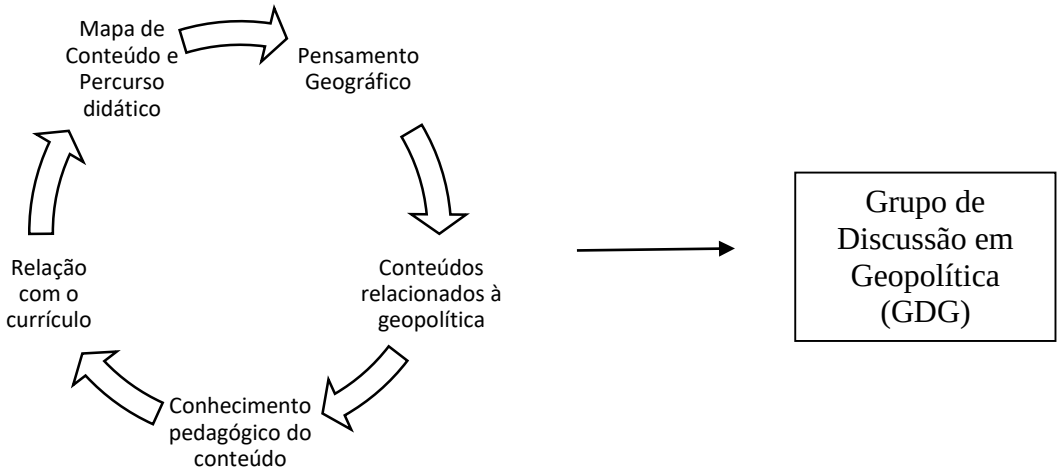
Compreendo que no GDG, ao iniciar o trabalho com o conteúdo geográfico, os professores tiveram como referência a temática da geopolítica para ser desenvolvida a partir de determinados conteúdos em sala de aula com os estudantes. Os professores chegaram a um consenso, a partir das discussões realizadas no grupo, da necessidade de seguir por duas etapas: primeiramente, elaboraram o Mapa de Conteúdo; e, em seguida, esse mapa tornou-se o referencial para o desenvolvimento do plano de aula ou do percurso didático que será desenvolvido em sala de aula.

O Mapa de Conteúdo explicita, desse modo, um quadro de conceitos e habilidades em torno do conceito central que o professor considera relevante para o ensino de conteúdos relacionados à geopolítica e a associação entre eles, o que constitui um auxílio na organização e na estruturação do conteúdo.

Dessa forma, o Mapa de Conteúdo é a orientação para o trabalho docente no momento do percurso didático que corresponde principalmente a etapa do "sistematizar", embora possa estar presente alguns elementos do mapa nos outros dois momentos do percurso proposto por Cavalcanti (2013, 2014, 2019).

A figura 10, a seguir, apresenta os elementos constituintes do GDG, nota-se que professor participante, ao se relacionar com o currículo, possui um conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua proposta de ensino. A partir do conteúdo selecionado (advindo da relação com a geopolítica), o professor decide como vai abordá-lo para que os estudantes possam compreender e construir conhecimentos geográficos a partir dele.

Figura 10 - Base teórico-conceitual da constituição do GDG



Fonte: o autor (2021).

O trabalho que foi desenvolvimento no GDG orientou-se a partir do conjunto das categorias básicas de análise do conhecimento e da prática do professor, conforme ilustra a Figura 10. O professor participante possui um entendimento do que é a Geografia, e uma forma de trabalhar com a temática proposta. Para isso, é considerado o conhecimento pedagógico do conteúdo e a relação que o professor estabelece com o currículo durante a elaboração de seu Mapa de Conteúdo e do percurso didático que será desenvolvido em sala de aula.

O professor possui um entendimento do pensamento geográfico que deseja que seu estudante formule, e o currículo é um elemento que está presente nessa trajetória. O professor faz essa correlação, no exemplo aqui demonstrado com o conteúdo relacionado à geopolítica. Porém, essa articulação é ou deveria ser realizada constantemente com todos os conteúdos e temáticas trabalhadas em sala de aula. Nesse caso, os conteúdos desenvolvidos consideram a relação com a geopolítica, entretanto, a todo momento, reflete-se sobre as questões geográficas que perpassam todo o percurso, os princípios e os conceitos que são relevantes para se elaborar o Mapa de Conteúdo, o plano de aula e o percurso didático.

O professor delimita o tema de estudo a partir do conhecimento teórico-conceitual sobre o assunto, a partir do documento curricular ou do livro didático e, paralelamente, considera sobre o que há de geográfico no referido tema, ou seja, o porquê de determinado

conteúdo ser importante de ser trabalhado na Geografia com os estudantes no ensino médio.

Considerou-se, no GDG, que esse conteúdo precisa desenvolver elementos do raciocínio geográfico, nesse caso levando em consideração os princípios do raciocínio geográfico (localização, distribuição, extensão, distância, posição, escala, analogia, causalidade, conectividade, entre outros) e as operações do raciocínio geográfico (a observação, a descrição, a imaginação, a memorização, a explicação, a compreensão, a argumentação, representação, significação, síntese etc.) (CAVALCANTI, 2019).

No trabalho conjunto dos elementos do raciocínio geográfico, desenvolve-se o pensamento geográfico dos estudantes. Qualquer temática que envolve a geopolítica só será um conteúdo geográfico se fizer uma leitura geográfica desse fato: localiza-se, mas também se descrevem e se explicam componentes espaciais que ali se fazem presentes, os significados e sentidos dessa localização e seus desdobramentos. Chegou-se, assim, ao consenso, no GDG, de que a justificativa para que cada professor pudesse levar a cabo sua proposta relacionada à geopolítica centra-se no envolvimento da abordagem da espacialidade de um fato, de um objeto.

Outra questão a ser considerada refere-se à necessidade de adaptar a proposta com os conteúdos relacionados à geopolítica aos níveis de conhecimento dos estudantes. Ou seja, faz-se necessário ajustar a lógica da disciplina à lógica psicológica do que aprende, lógicas que são de naturezas diferentes. Esses processos de adaptação, de acordo com Díaz, Porlán e Navarro (2017), denominam-se de ajuste pedagógico.

No GDG, os professores de Geografia atuaram no ajuste pedagógico ao refletirem sobre as relações de interação entre os conteúdos relacionados à geopolítica e o que seria utilizado para o desenvolvimento metodológico do conteúdo. Dessa forma, à medida que se desenvolve conteúdos relacionados à geopolítica, o professor vai inserindo, no trabalho, os conceitos geográficos que considerou essenciais para a construção do conhecimento.

Busca-se favorecer, nesse momento, o ajuste pedagógico, desenvolvendo, assim, formas de adaptar o conteúdo ao nível cognitivo em que os estudantes se encontram. Trata-se de outro elemento importante no desenvolvimento do percurso didático, de acordo com Díaz, Porlán e Navarro (2017), o momento de desenvolver as chamadas hipóteses de progressão (HP).

A atuação do professor vai no sentido da busca de evolução dos níveis em que os estudantes se encontram para níveis mais avançados, em nosso caso, favorecendo o

desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes. As questões formuladas e encaminhadas para fazer emergir as problematizações sobre o tema ajudarão o professor a conduzir seu trabalho com o que é essencial para sua aprendizagem.

Nesses momentos do percurso (cujo tempo é variável, de acordo com o percurso didático estabelecido, considerando a decisão do professor, o seu critério para o desenvolvimento das aulas e a abordagem do conteúdo), os estudantes são posicionados como sujeitos de seu conhecimento dentro de um processo de mediação do professor.

Díaz, Porlán e Navarro (2017) ressaltam que, para elaborar tal HP, deve-se adotar uma concepção relativista do conhecimento, posição contraposta ao modelo de substituição do conhecimento errôneo por um conhecimento verdadeiro. Nesse momento, o erro pode ser um dos pontos de partida, para um passo no processo de construção, em que haverá avanços, retrocessos e caminhos alternativos para nos aproximarmos do conhecimento desejável. Nesse sentido, as HPs não devem ser entendidas como um itinerário rígido em que cada estudante segue mecanicamente um trajeto ascendente, mas, sim, com um caráter flexível, admitindo diferentes percursos formativos. Nesse sentido, Díaz, Porlán e Navarro (2017, p. 70) destacam que as HPs têm uma dupla função:

- Permitem classificar, em níveis de complexidade crescente, os modelos mentais dos estudantes e, ao mesmo tempo, orientam-nos no desenvolvimento de sequências de atividades que ajudam a subir os “degraus” e a superar os obstáculos de aprendizagem;

- Ajudam a formular os conteúdos de ensino em níveis progressivos de aprofundamento.

Para finalizar uma unidade didática, Cavalcanti (2019) ressalta que é pertinente que se retomem pontos problematizados que foram objetos de sistematizações, de teorias, de classificações, de dados, de informações em um esforço de síntese e de aplicação (não no sentido imediato) dos conteúdos na vida cotidiana. Nesse momento de finalização, a avaliação dos resultados é potencializada, uma vez que não se estará avaliando o produto, mas o processo como um todo que culminou em uma síntese.

Ao chegar na síntese, deve-se levar em conta uma compreensão dos processos de conhecimento que foram estabelecidos e as possibilidades de mudança a serem realizadas nos percursos formativos, no ajuste pedagógico que foi realizado e na confirmação, ou não, das hipóteses de progressão que foram elaboradas.

No GDG, esse ajuste pedagógico foi realizado em um primeiro momento quando os professores estabeleceram os conceitos necessários para o desenvolvimento dos conteúdos relacionados à geopolítica. E, em um segundo momento, quando finalizaram

os Mapas de Conteúdos que seriam utilizados para a elaboração de suas aulas. Nesses dois momentos, os professores puderam confirmar ou não o que haviam planejado, e puderam colaborar no desenvolvimento da proposta dos demais participantes.

Outra característica, apontada por Garcia (1999), é a questão de o percurso formativo ser pessoal, ele é um processo de transformação de cada professor, individualmente. No entanto, não é um processo isolado. Para que essa transformação resulte em aprendizagens autônomas, é muito importante que nos processos de interação e de socialização compartilhem experiências e saberes. O professor, assim como seus estudantes, aprende com os outros. Nesse sentido, Garcia (199, p. 47) destaca que:

- Considera-se o professor como "um sujeito epistemológico" capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática.

- Considera-se que essas teorias são uma agregação de aspectos cognitivos (conhecimento, pensamentos, metas, planos, expectativas, crenças) que determinam e dirigem os processos e as ações da tomada de decisões.

- Existe algum paralelismo entre as teorias científicas e as teorias subjetivas (pressupostos de racionalidade e reflexividade, de validade, lógica inferencial) que estabelece uma igualdade funcional entre elas.

À vista disso, Garcia (1999) ressalta que os processos de mudança devem afetar a teoria implícita ou subjetiva dos professores. Logo, o modelo de mudança do professor parte do princípio de que as crenças e as atitudes dos professores só se modificam se os professores perceberem resultados positivos na aprendizagem dos alunos, como ilustrado na Figura 11 a seguir.

Figura 11: Modelo de mudança do professor

Fonte: Guskey (1986) *apud* Garcia (1999, p. 48).

Na análise da Figura 11, percebe-se que, no processo de aprendizagem, a mudança do professor ocorre a partir do momento em que há uma progressão na aprendizagem dos estudantes, ou seja, a partir de uma mudança positiva do resultado de aprendizagem dos estudantes. Essa mudança reflete nas crenças e nas atitudes da maioria dos professores.

Isso foi evidenciado no GDG, uma vez que toda proposta desenvolvida no grupo tinha como foco a aprendizagem dos estudantes. Havia uma preocupação conjunta de que esse momento experimental refletisse no desenvolvimento das aulas e na aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, os professores buscaram mobilizar os saberes e agiram para transformar suas práticas.

No GDG, os professores iniciaram a sua participação na comunidade de prática e, inicialmente, já modificaram sua conduta: a participação em um espaço de discussão sobre o desenvolvimento de conteúdos que envolvem uma temática específica, que estava presente em seu cotidiano. Nesse primeiro momento, posso afirmar que os professores não estavam totalmente convencidos de que aquilo iria repercutir positivamente em suas práticas. Para além disso, foi preciso explicar, aos professores, a importância da formação voltada para uma mudança intelectual que poderia ocorrer no GDG e a consequente mudança de suas práticas a partir dos momentos de reflexão sobre essas.

Os professores participantes do GDG, por exemplo, trabalharam com o Mapa de Conteúdo sem estarem totalmente convictos de que isso poderia resultar em uma mudança efetiva em sua prática. Mesmo não estando totalmente convencidos, decidiram aceitar essa proposta para que, assim, pudessem observar o seu funcionamento na sua própria prática e não na de outros professores.

Nesse contexto, Garcia (1999, p. 49) ressalta que existem fatores que restringem a capacidade de inovação dos professores, tais como:

1- Sensação que os professores têm de estar isolados, com pouca formação, pouco conhecimento científico, que determinam a insegurança na execução e a falta de apoio;

2- Benefícios limitados que a inovação oferece: escassa eficácia das inovações, atitudes comportamentais dos alunos, problemas em relação à gestão da sala de aula;

3- Os custos percebidos são maiores que os benefícios;

4- As dificuldades do próprio sistema educativo: legislação, exigências dos programas, carga horária diária excessiva, falta de tempo;

5- Escassez de materiais didáticos, espaços, mobiliários inadequados etc.

Isso nos evidencia que uma proposta de formação docente continuada necessita fazer parte do trabalho cotidiano na escola. Percebe-se que toda mudança implica em

insegurança, pelo menos temporariamente, pelo novo que está a se apresentar. Dessa forma, com propostas permanentes de formação continuada, advindas das necessidades dos professores, existirá maiores possibilidades de compreensão e aceitação de uma proposta formativa, contribuindo para o conhecimento da estrutura curricular, para o planejamento do professor e para a introdução de pequenas modificações em seu cotidiano.

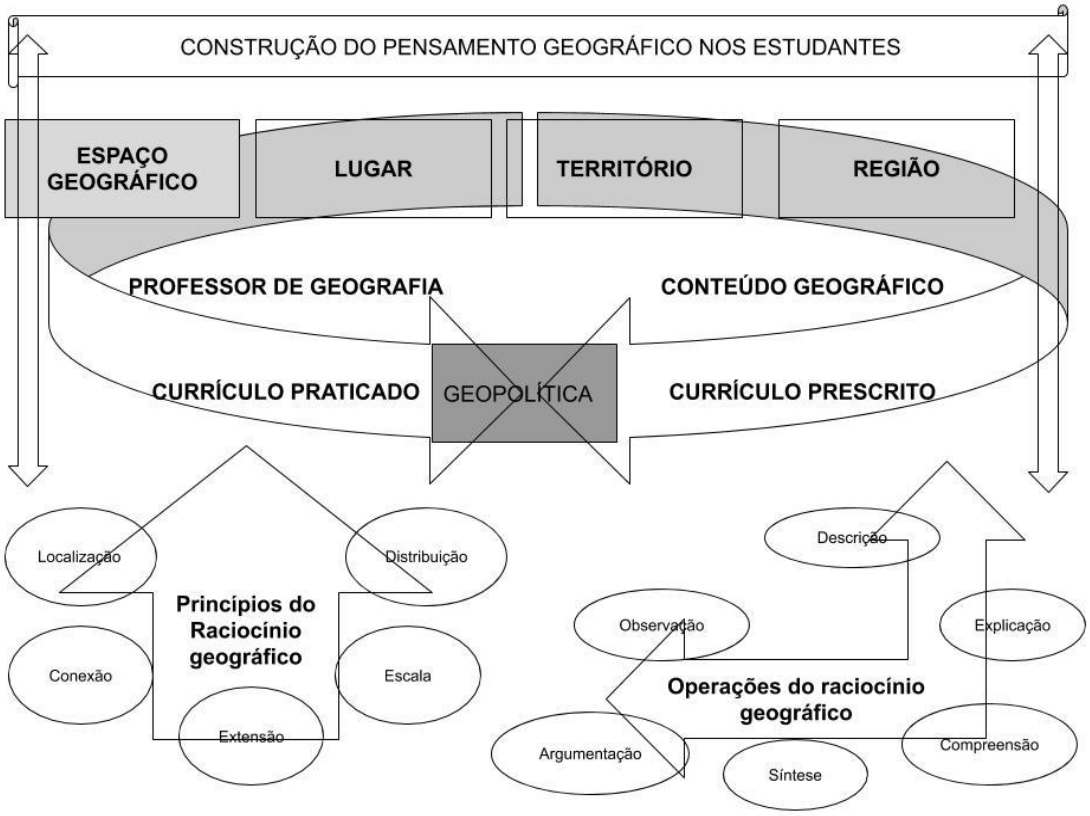
Compreende-se, assim, que a formação docente é parte do desenvolvimento profissional do professor, no qual estarão envolvidos a organização escolar, o contexto e as condições do trabalho docente. É necessário entender que a mudança e a inovação são processos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional, nos quais os professores se implicam como pessoas adultas.

O GDG, como um espaço contínuo do professor, cumpre, em parte, a finalidade formativa de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. A ação de ensinar do professor está comprometida com sua proposta de ensino e com a formação contínua estabelecida no GDG. Uma premissa importante, neste contexto, é que os professores necessitam cumprir sua tarefa profissional, um desses compromissos envolve a eficácia de sua ação de ensinar.

Ao final, após analisar os resultados do trabalho dos professores no GDG, foi possível elaborar uma síntese de um Mapa de Conteúdo para a elaboração de percursos didáticos com conteúdos geográficos relacionados à geopolítica. Nessa proposta, há o entendimento de que os princípios do raciocínio geográficos são um suporte para a construção do pensamento geográfico nos estudantes. O professor de Geografia, a partir do conhecimento pedagógico que ele possui, atua nessa construção operando o raciocínio geográfico e realizando um amálgama entre o conteúdo que ele acredita ser necessário e as orientações/prescrições que ele precisa seguir.

A Figura 12 a seguir representa a síntese advinda do acompanhamento realizado junto aos professores e das reflexões teórico-metodológicas que foram realizadas no período dos elementos necessários para a construção de um percurso didático para o trabalho de conteúdos geográficos relacionados à geopolítica no ensino médio.

Figura 12 – Mapa de conteúdo para a construção do pensamento geográfico nos estudantes a partir de conteúdos relacionados à geopolítica



Fonte: o autor (2021).

Os percursos didáticos para trabalhar com conteúdos relacionados à geopolítica no ensino médio estão relacionados à ação e à possibilidade de desenvolver o pensamento geográfico nos estudantes. Compreendo que uma concepção que ficou muito clara, após as reuniões do GDG, foi a de que a formação do pensamento geográfico é um dos principais objetivos do componente curricular Geografia no ensino médio.

Cavalcanti (2019) evidencia que o pensamento geográfico é uma habilidade fundamental da formação humana, pois ele permite uma relação qualificada do sujeito com o mundo, uma relação que lhe permite compreender de modo mais profundo a complexidade do mundo em que vivemos.

Ao refletir sobre as potencialidades do pensamento geográfico para o estudante no GDG, foi destacada a relação com alguns princípios geográficos, tais como a localização dos fenômenos, a conexão e a distribuição dos fenômenos geopolíticos. Dessa forma, o pensamento geográfico busca explicar o interesse e a compreensão do

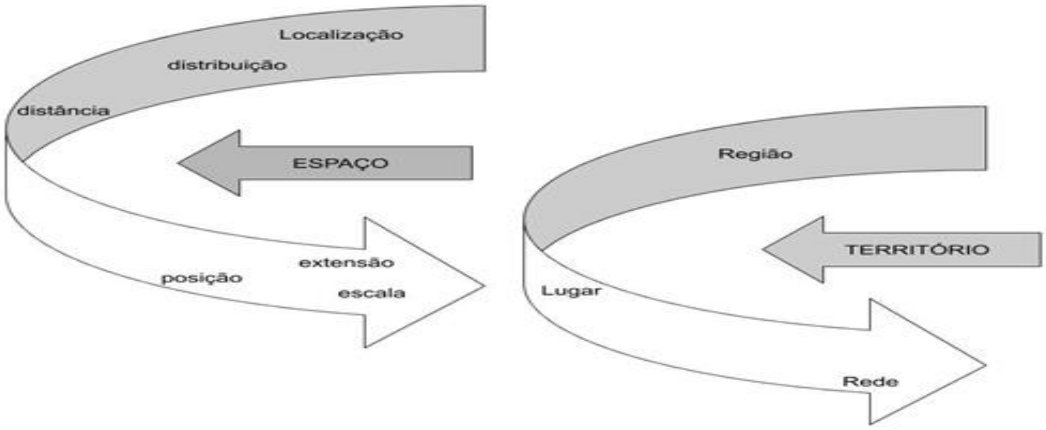
significado da localização, conexão e distribuição dos fenômenos geopolíticos, tendo por base os conceitos geográficos.

Ao refletir sobre as categorias, conceitos e princípios lógicos da Geografia, Moreira (2007, p. 117) destaca que:

> Tudo na geografia começa então com os princípios lógicos. Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem, então, a distância entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a extensão, que já é o princípio da unidade do espaço (ou do espaço como princípio da unidade). A seguir, vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E por fim, do entrecruzamento dos recortes surge a escala e temos o espaço constituído em toda a sua complexidade.

Espaço e território estão entre as categorias de base de toda construção e leitura geográfica das sociedades. Moreira (2007) acrescenta que os princípios lógicos são base constitutiva da construção e da leitura geográfica, e é isso que vai permitir a materialização do espaço na empiria do território. O espaço geográfico é construído por esses princípios, e esses princípios nele estão contidos, como ilustrado, de acordo com Moreira (2007), na Figura 13 abaixo.

Figura 13 – Categorias e subcategorias de constituição da produção da ideia, da representação e do conceito de mundo na Geografia



Fonte: o autor (2021).

De acordo com Moreira (2007), a localização, a distribuição, a distância, a conexão, a delimitação e a escala são as subcategorias do espaço. Ao se manifestarem no território, dão origem à região, ao lugar e à rede, que são recortes concretos (empíricos) de espaço e, assim, subcategorias do território, ou território usado como propôs Santos (1980).

Pensar o princípio da localização, remete-nos a pensar no “Onde?” Acredito que esse questionamento já esteja enraizado no ensino de Geografia. Ao criar uma problematização a partir da busca das localizações, faz-se necessário que o professor medeie, junto ao estudante, o significado e as consequências de determinado ordenamento espacial que está em curso e em desenvolvimento. Nesse sentido, ao partir da localização, inicia-se uma proposta de trabalho voltada para uma análise da organização do espaço, que não pode ser limitada somente ao ato de localizar, é preciso avançar para uma abordagem mais ampla que envolve outros princípios do raciocínio geográfico.

É importante elaborar, com os estudantes, análises que permitam perceber as funções e as finalidades da ciência geográfica, bem como apontar para seu objeto de estudo. Nesse sentido, é fundamental recorrer às práticas sociais que cotidianamente se desenrolam no espaço, seja do município onde a escola está situada ou em outros espaços que envolvem outras escalas de análise. É o caso de se questionar, junto à turma, a respeito da existência de conflitos em que o espaço esteja em jogo, seja no seu município ou em outros lugares.

O espaço geográfico é uma totalidade, composto por temporalidades e espacialidades. Dessa maneira, é preciso considerar os fatos interligados aos aspectos naturais e humanos e o jogo de raciocínio escalar, uma vez que existem várias escalas geográficas para se trabalhar os fenômenos geopolíticos: local, regional, nacional, internacional e global.

Cavalcanti (2019) reforça que a escala está interligada ao princípio geográfico da conexão em diferentes redes de atuação e de repercussão dos fenômenos. Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes. Sendo assim, é possível perceber que as escalas escolhidas para a análise dos fenômenos podem alterar seus resultados, pois algo que se vê em uma escala local, por exemplo, não é visível em outras.

Outra consideração a ser realizada envolve o fato de que há processos dos fenômenos geopolíticos que não se percebem se for considerada somente a escala local. Para isso, é necessário o desenvolvimento das noções de escalaridade. Nogueira e Carneiro (2008; 2009) destacam que o princípio da conexão considera as relações locais-globais e vice-versa. Esse princípio possibilita o exercício cognitivo dos estudantes em comporem o todo para entenderem o significado das partes.

Cavalcanti (2019) enfatiza que a análise que permite esse jogo de escalas, a interescalaridade e multiescalaridade, requer o desenvolvimento do pensamento teórico-

conceitual. Dessa forma, para a análise dos fenômenos geopolíticos, é preciso o entendimento das articulações possíveis entre a objetividade das teorias referentes à ciência geográfica e as experiências espaciais cotidianas dos estudantes.

A distribuição dos fenômenos geopolíticos, por sua vez, exprime como os objetos se repartem pelo espaço e está relacionada às características naturais e de ocupação do espaço, sendo esse um princípio de raciocínio que o estudante deve apropriar-se para ler e entender o mundo de forma mais ampliada.

Desse modo, o raciocínio geográfico, importante elemento para a construção do pensamento geográfico, induz a uma leitura crítica do mundo em todas as suas escalas geográficas, o que propicia uma avaliação com a subsequente tomada de decisão quanto aos problemas do nosso lugar, da região, do país e do mundo. Por conseguinte, também contribui para a formação da cidadania ativa.

Uma vez mais diante de referências teórico-conceituais indispensáveis para pensar o espaço, é necessário perceber que esses conceitos são igualmente elementos ou unidades espaciais. Portanto, não devem ser tratados como meros conteúdos a serem passados aos alunos. Ao contrário, devem ser tomados a partir da análise do espaço geográfico, preferencialmente o da vivência dos alunos.

Nogueira e Carneiro (2008; 2009) ressaltam que esse modo de pensar geograficamente desvela as interconexões da espacialidade, expressando o caráter multidimensional do estudo geográfico na escola e confere validade epistêmica ao saber pensar o espaço nas práticas de educação geográfica. Ao refletir sobre os percursos para ensinar geopolítica no ensino médio, faz-se necessário considerar, também, a composição de problematizações a partir de contextos captados pela vivência dos estudantes.

Por meio de questionamentos, os professores do GDG puderam balizar as reflexões e usá-las como ponto de partida, como uma problematização para o início de uma aula ou de um percurso didático. Por outro lado, na experiência vivenciada, foi possível perceber que esses questionamentos também podem prestar-se como ponto de chegada, isto é, proporcionar que os estudantes avaliem a relevância de uma educação para a ação territorial. Em outras palavras, possibilita uma tomada de consciência tendo em vista a prevenção diante dos mais variados conflitos, além de voltar-se para o fortalecimento dos laços de solidariedade.

Cavalcanti (2019) destaca que o conhecimento é algo histórico e socialmente produzido, e que o estudante não se apropria dos conceitos por transferência ou por assimilação reprodutiva. Nessa lógica, o encaminhamento, na lida com os conceitos

centrais, deve considerar o repertório de conhecimentos que os jovens estudantes trazem para a sala de aula. Ou seja, suas práticas sociais se desenvolvem no espaço geográfico, manifestando as unidades espaciais. Portanto, será no confronto dessas práticas sociais, dos conhecimentos geográficos, que os estudantes reelaborarão seus conhecimentos.

Na análise de uma proposta curricular, percebe-se que estudar os fenômenos geopolíticos apenas a partir dos objetos ou dos arranjos espaciais por si só é manter o foco apenas nas aparências, nas formas desses fenômenos. A partir da experiência vivenciada no GDG, entende-se que é fundamental que as formas dos fenômenos geopolíticos sejam remetidas às práticas sociais, uma vez que os conteúdos dos fenômenos geopolíticos não são os objetos espaciais em si.

Esses conteúdos estão articulados com as práticas sociais, isto é, com as múltiplas relações que os grupos sociais desenvolvem no processo de criação e de manutenção de suas existências, articulado às ações territoriais a relações de poder etc. Consequentemente, as relações que se desenrolam no espaço geográfico são marcadas por conflitos de interesses.

O espaço geográfico é repleto de formas, aquilo que Santos (1996) denomina de "objetos espaciais", assim como de ações e práticas sociais. Contudo, os objetos espaciais encontram-se dispostos fisicamente pela superfície terrestre formando verdadeiros arranjos espaciais. Esses arranjos, essas organizações do espaço não se dão ao acaso; existe uma lógica, há uma coerência na organização do espaço. Interpretar esses arranjos, enfim, analisar a distribuição dos objetos espaciais à luz da Geografia é um forte elemento na abordagem de conteúdos geográficos que envolvem a temática da geopolítica.

Outra importante consideração de Santos (1991) refere-se ao fato de que não há ação e produção humana que não seja criação do espaço. Viver, para o homem, é produção de espaço, e essa ação tende a modificá-lo. Ademais, não se pode negar que a transformação do espaço, fruto dessa ação, a partir de implantação de novas estruturas e objetos, apresenta uma intencionalidade.

Dessa forma, não há construção do espaço geográfico sem levarmos em conta a ação do homem, que busca adequar o meio aos seus interesses e às supostas necessidades. Dentro desse cenário composto cada vez por mais diversos de atores internacionais, o conflito de interesses tem se tornado maior, aumentando, assim, a tensão no cenário internacional.

6.2 Desenvolvimento profissional e construção curricular: as relações entre currículo e conhecimento do professor de Geografia

As evidências empíricas da entrevista realizada com os professores participantes dessa investigação e sua participação no GDG apontam que o currículo de Geografia, construído na escola pelo professor, leva em consideração uma série de aspectos que emergem da relação entre o desenvolvimento profissional e as mudanças na relação do professor com o currículo.

Um aspecto a ser considerado é o de que o desenvolvimento profissional docente está situado na prática diária de ensino. Diante dessa questão, é necessário pensar nas abstrações para agir localmente na realidade próxima e no contexto de trabalho dos professores. Nesse sentido, considerar as fases e os ciclos de vida dos professores tem a finalidade de otimizar as opções de mudança e de melhoria nas escolas e focar no conhecimento profissional direto que os professores têm e, a partir daí, mergulhar em novas estratégias de organização curricular.

Um segundo aspecto envolve a ideia de seleção do que será ensinado como matéria/conteúdo para aprendizagem dos estudantes. Para essa análise, o professor considera as diretrizes curriculares oficiais para o ensino e as formas com que o currículo apresentado chega até ele, seja por meio dos livros didáticos, seja através do Documento Curricular para o estado elaborado sob o prisma da BNCC.

Por fim, um terceiro aspecto está relacionado às escolhas e aos caminhos que os professores realizam para a efetivação do currículo. Essa dimensão envolve o currículo modelado pelo professor em sala de aula a partir do conhecimento pedagógico do conteúdo e do desenvolvimento profissional docente que esse professor trilhou e/ou está trilhando.

No processo de planejamento do ensino para a sua ação didática e seu desenvolvimento em sala de aula, o professor é o mediador do currículo e também aquele que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. Conforme destaca Greco (2014), o conhecimento escolar abrange não só os conteúdos que se quer que sejam aprendidos, mas também os procedimentos pedagógicos, os quais vêm impregnados das relações sociais e dos valores culturais que permeiam as atividades escolares.

Nessa perspectiva, o currículo que se desenvolve nas escolas é construído a partir de diversos âmbitos de referência e é produzido por diferentes conhecimentos e saberes.

O professor de Geografia, enquanto um profissional ligado à produção e à mediação do saber científico e pedagógico, utiliza seu conhecimento e sua experiência para desenvolver, em contextos escolares, o pensamento geográfico. Para isso, o professor tem como referencial os instrumentos simbólicos que possibilitam a formação deste pensamento e os conhecimentos teórico-metodológicos para atuar com essa finalidade na escola.

Mudanças efetivas nos currículos escolares só ocorrem a partir da internalização dessas mudanças nas práticas docentes. Na experiência vivenciada no GDG, foi possível perceber que o currículo apresentado aos professores sofreu diversas mudanças, existiram resistências por parte dos professores em seguir o currículo que estava instituído como o que deveria ser trabalhado naquele momento.

Essa questão aponta para o fato de que os professores estabeleceram aproximações com um currículo que é seu e é mais próximo da realidade da comunidade escolar em que atuam. As modificações que foram estabelecidas envolveram, também, o desenvolvimento profissional cooperativo, dentro das questões que foram possibilitadas pela dinâmica proposta no GDG.

O currículo modelado pelos professores participantes do GDG tem uma íntima ligação com o desenvolvimento profissional docente possibilitado pela formação de cada professor e potencializado no espaço formativo em que os professores estavam inseridos, seja considerando o processo individual ou o coletivo que ocorreram nos espaços do GDG ou no local de trabalho de cada professor. A escola, campo de trabalho desse profissional, é um espaço que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais do professor por meio de diferentes experiências.

Marcelo (2009, p. 10-11) discute o desenvolvimento profissional docente tendo como base a evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nessa perspectiva, o autor apresenta o desenvolvimento profissional docente dispondo de tais características:

- Que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, de avaliação, de observação e de reflexão;

- Que é um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios;

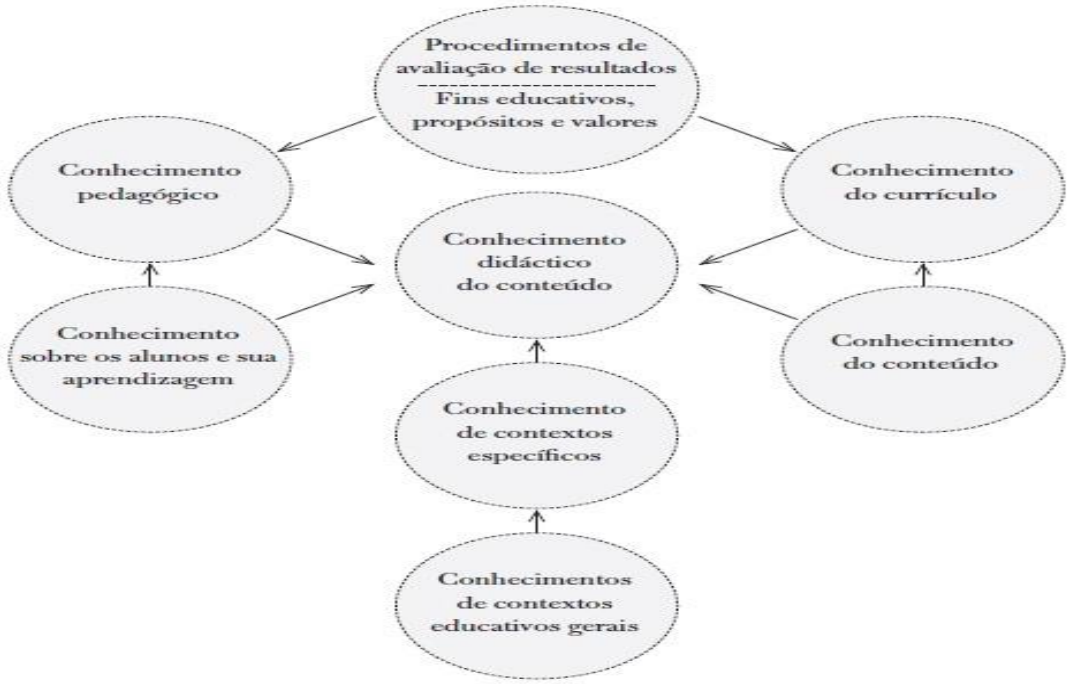
- Um processo que tem lugar em contextos concretos, ou seja, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;

- Considera a problematização da prática como um processo em que o professor reflete sua própria experiência e reconhece que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante sua carreira;

- É concebido como um processo colaborativo, ainda que se reconheça que é possível existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;

Essas características apontam importantes questões para a discussão sobre os elementos que envolvem a formação de grupos como é o GDG, onde os profissionais se unem em torno de um mesmo tópico de interesse. Para compreender melhor os processos formativos dos professores participantes do GDG, pode-se considerar a síntese, na Figura 14, em que Marcelo (2009) apresenta, com base em Morine-Dershimer e Kent (2003), elementos para a compreensão do conhecimento dos professores. Nela, podemos perceber que o conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ser ensinado também influencia no modo como o ensinam, colaborando para a sua tomada de decisão.

Figura 14: Categorias que contribuem para o Conhecimento Didático do Conteúdo (MORINE-DERSHIMER; Kent, 2003)



Fonte: Marcelo (2009, p. 18).

Na Figura 14, é destacada a necessidade que os professores possuem de um conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, assim como com o tempo de aprendizagem, com o tempo de espera, com o ensino em pequenos grupos, com a gestão da turma etc. Marcelo (2009) inclui, também, o conhecimento sobre elementos didáticos, estruturas das turmas, planejamento do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planejamento curricular, avaliação e as influências do contexto sócio-histórico-cultural, do contexto educacional, da filosofia da educação, dos aspectos legais da educação e entre outras influências.

Nesse sentido, para além do conhecimento pedagógico, os professores precisam possuir conhecimentos específicos sobre as matérias que ensinam. Shulman (2014) e Marcelo (2009) apresentam dimensões que envolvem o conhecimento pedagógico do conteúdo como um dos elementos centrais do saber do professor e representam a combinação adequada entre o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para a prática docente que possibilite o desenvolvimento do conteúdo.

Shulman (2014), por exemplo, dedica-se a pensar a composição do conhecimento pedagógico do conteúdo, dando centralidade ao papel do conhecimento do conteúdo específico no fazer pedagógico do professor. Entendo que os professores de Geografia são os sujeitos responsáveis pela elaboração da proposta de ensino de Geografia, a qual é efetivada em sala de aula. Para tecer essa proposta, o professor considera um conjunto de conhecimentos e realiza esse encaminhamento considerando premissas que envolvem sua base de conhecimento.

É importante destacar que essa proposta de elaboração não é totalmente livre, uma vez que as orientações dos professores se pautam em critérios que corroboram para a formação do pensamento geográfico pelo estudante, e toda ação didática é voltada para que esse pensamento seja construído.

A partir da relativa autonomia que possuem, os professores participantes do GDG desenvolveram suas atividades tendo como fundamento o desenvolvimento do pensamento geográfico pelos estudantes. Foi considerado, baseado nos conteúdos geográficos relacionados à geopolítica, a necessidade de superar o empirismo pautado no ensino de objetos, coisas, fatos e acontecimentos isolados, passando para um patamar em que a abordagem dos processos e dos modos de análise da ciência geográfica formam a base para o processo de ensino. A esse respeito, Copatti (2019, p. 159) afirma que:

> Em relação ao professor de Geografia, considera-se que este profissional não se constitui de modo pleno sem um pensamento geográfico estruturado em si mesmo. A construção do pensamento geográfico de professor tem grande relevância no desenvolvimento da autonomia docente e na condução de processos educativos que possibilitem a Educação Geográfica; constitui-se como basilar para ensinar Geografia, pois comporta elementos que permitem construir raciocínios geográficos e, junto à dimensão didático-pedagógica, definir estratégias para um processo educativo com significado e propósitos claros.

O pensamento geográfico estruturado na ciência proporciona, de acordo com Copatti (2019), os aportes para o professor construir e organizar as intervenções que propõe nas aulas. No GDG, buscou-se elementos para que o professor pudesse desenvolver seu trabalho com componentes do pensamento geográfico.

O Quadro 12 apresenta os relatos dos professores participantes do GDG no *feedback* realizado um ano após a realização dos três encontros. Entrei em contato individualmente com cada professor para saber que elementos permaneceram em sua prática, quais as modificações que foram possibilitadas pelo GDG, principalmente no que tange à atuação docente com os conteúdos de Geografia.

Quadro 12 – Mudanças relatadas nas práticas dos professores participantes da pesquisa durante o feedback (agosto a dezembro de 2020)

Professor	Relato de mudanças na prática
I	Participar do GDG foi uma experiência significativa, primeiro por mostrar as diferentes possibilidades que você tem para trabalhar com os conteúdos relacionados à temática da geopolítica; e, segundo, por criar um grupo em que os professores tinham um mesmo objetivo. Tenho conseguido desenvolver meu planejamento sempre elencando os conteúdos que considero essenciais para os estudantes. Sempre que vou iniciar o trabalho com um novo conteúdo, realizo a construção do mapa de conteúdo, ele tem colaborado com o desenvolvimento do meu planejamento.
II	No estado, assim como no país como um todo, está muito complexa nossa atividade. Devido à pandemia do Covid-19, estamos trabalhando no Regime Especial de Aulas Não-Presenciais – REANP. Tenho utilizado o mapa de conteúdo para que o estudante visualize a ideia que quero construir com eles. Considero que a participação no grupo fortaleceu minha capacidade de atuação profissional. Por meio da colaboração, conseguimos desenvolver um trabalho com maior convicção. Confesso que nossa atribulada carga horária acaba impedindo que nos comuniquemos mais. Acho que seria importante essa troca.
III	O contexto que estamos vivenciando na rede é do Regime Especial de Aulas Não-Presenciais – REANP. Nele, temos elaborado atividades e enviado aos estudantes por meio de plataformas. Tenho sistematizado os principais conteúdos para trabalhar nesse período, confesso que me afastei

	do grupo e que tenho um pouco de dificuldades em debater as ideias nas mídias sociais com os colegas do grupo, mas considero que foi um momento muito importante e de muito aprendizado. Acredito que esses espaços são muito importantes e acabam suprindo muitas das nossas dificuldades.
IV	Gostei bastante de compreender o mecanismo que foi trabalhado no grupo. Tenho utilizado os mapas que foram construídos no grupo (o meu e o dos meus colegas) para o desenvolvimento das aulas. Tenho ministrado aulas utilizando o *Google Classroom* e grupos de *WhatsApp*, e esses mapas têm contribuído para que eu considere alguns conteúdos a serem trabalhados com meus alunos. A orientação da SEDUC, nesse momento, é que trabalhemos as listas de exercícios - chamadas Desafios/Weekend - *Goiás Bem no Enem*. Existe um foco para que esses materiais complementares cheguem até os estudantes, e isso faz com que nossas aulas contemplem também esses materiais.
V	As discussões propostas e os textos estudados contribuíram para o meu desenvolvimento profissional docente, pois são temas pertinentes e que reverberam diretamente na prática de muitos em sala de aula. Tenho utilizado muito do que aprendi com meus colegas em sala de aula. Constantemente, tenho construído o mapa de conteúdo para a elaboração do meu planejamento.

Fonte: o autor (2021).

A partir do quadro, nota-se que o contexto vivenciado pelos professores, no momento do *feedback*, era muito diferente do contexto em que ocorreram os encontros do grupo. No momento do *feedback*, os professores enfrentavam o desafio do Regime Especial de Aulas Não-Presenciais – REANP, devido à pandemia do Covid-19. Mesmo assim, os professores participantes do GDG enfatizaram que continuam trabalhando com os principais instrumentos que foram discutidos durante os encontros.

Os professores ressaltaram, também, que fazem adaptações para o encaminhamento das suas aulas sempre valendo-se de discussões, de metodologias e de aprendizagens vivenciadas no GDG, estabelecendo paralelos com as demandas da SEDUC, por exemplo, o trabalho com as listas de atividades.

Nogueira (2013) destaca que o desenvolvimento do professor ocorre entre o individual e o coletivo, nos tipos de atividade em que os sujeitos estão envolvidos e os correspondentes instrumentos. Vale considerar, nesse sentido, que o poder de agir do professor depende dos instrumentos e dos meios de ensino que forem disponibilizados. Logo, o poder de agir dos professores participantes foi favorecido, também, pelo conhecimento acerca da profissão e dos instrumentos técnico-semióticos a ele vinculados.

O conteúdo geográfico advindo da temática de geopolítica foi tomado como um dos elementos para a formação do que Young (2007) chama de conhecimento “poderoso”. Essa referência é possível, pois trata-se de um conhecimento trabalhado na escola, que não pode ser adquirido em casa, na comunidade, entre os adultos ou no trabalho de maneira sistemática, mas sim a partir de um encaminhamento próprio que é realizado na escola, um conhecimento que é mediado pelo professor de Geografia.

Para o professor de Geografia fazer essa mediação didática, é necessário, também, um processo de formação contínua. Considero que toda atividade que o professor realiza com foco e finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional, como pessoal, individualmente ou em grupo – colabora para o desenvolvimento de atividades inovadoras no espaço escolar, sendo essa uma dimensão do desenvolvimento profissional do professor aqui considerada.

Quando inseridos nesses espaços formativos, os professores são vistos como aprendizes ativos que constroem seus próprios significados de participação ativa nos processos de desenvolvimento profissional. Portanto, uma proposta de formação cooperativa entre professores não pode considerar uma abordagem em que os participantes são receptores passivos de ideias e de instruções. É necessário considerar o desenvolvimento de um papel ativo e autoral para os professores participantes na concepção e na implementação de iniciativas voltadas para o seu desenvolvimento profissional.

Compreendo, dessa forma, que o GDG foi um espaço experimental que estimulou o desenvolvimento profissional dos professores que participaram. Vale ressaltar que a existência do grupo foi pequena e constituiu-se apenas em uma experiência que poderia indicar, como de fato indicou, a potencialidade desse tipo de formação e a necessidade de criar na escola, ou com a escola, grupos permanentes para estabelecer uma relação crítica com o currículo.

Ademais, entendo que os espaços formativos possibilitados pelo GDG estão diretamente relacionados a uma abordagem na formação de professores que valoriza o caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Assim, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento do meio escolar em que cada profissional está inserido. Nesse sentido, García (1999, p. 137) enfatiza que:

> [...] o desenvolvimento profissional do professor como “a capacidade de um professor manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses

> significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise de dados.

Para esse desenvolvimento, García (1999) defende a necessidade de estabelecer relações com quatro áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. O desenvolvimento profissional dos professores nos apresenta como um elemento capaz de integrar, na prática, esses campos de conhecimento e que há muito tempo tem sido ignorado.

Nesse sentido, García (1999) ressalta que o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas sim a partir da inserção em espaços que refletem um desenvolvimento organizacional curricular. O desenvolvimento profissional é, desse modo, muito mais do que proporcionar uma atividade formativa a um professor ou a um grupo de professores, ele é sustentado por uma série de questões que permeiam a própria dinâmica organizacional da escola.

Trata-se, por exemplo, de sua influência no clima da escola, na estrutura, na autonomia que existe nesse espaço, nas normas que definem as relações entre os sujeitos da escola, na natureza das comunicações na escola e na rede em que a escola está inserida e principalmente na relação que o professor estabelece com os documentos, as orientações e as práticas curriculares.

A experiência formativa do GDG foi uma atividade de desenvolvimento profissional planejada e desenvolvida fora do contexto escolar. O ideal seria que essas propostas emanassem dos próprios espaços formativos, discutindo os anseios dos profissionais que trabalham nesses espaços. É o que Imbernón (2016) conceitua como *modelo de formação permanente pela pesquisa reflexiva*. Os professores identificam uma área de interesse, coletam informações e, a partir da interpretação desses dados, realizam mudanças em suas propostas de ensino.

Dessa forma, compreendo que todo o encaminhamento desenvolvido, durante os encontros do GDG, almejou a formação dos professores tendo em vista analisar as possibilidades de intervir na sua relação com o currículo (documentos, orientações, práticas). O objetivo centrou-se no estudo dos processos através dos quais os professores pudessem aprender, bem como desenvolver sua competência profissional, aperfeiçoando e enriquecendo a competência profissional dos professores inseridos e envolvidos nas tarefas de formação. Por esse ângulo, a Figura 15 apresenta, alguns fundamentos do desenvolvimento e construção curricular:

Figura 15 – Elementos do desenvolvimento e construção curricular

Fonte: o autor (2021).

A partir da Figura 15, infere-se que o desenvolvimento profissional docente possui uma relação direta com a política curricular. A margem de autonomia que os professores possuem, individual ou coletivamente, para tomar decisões de caráter curricular, determina, em grande medida, o desenvolvimento profissional que pode ocorrer ao se levar a cabo uma proposta de ensino. A investigação das melhorias e das inovações introduzidas deve ser sustentada e duradoura ao longo do tempo para que de fato ocorram melhorias e mudanças.

Dentro dessa perspectiva, Garcia (1999) frisa que, quando se assume a concepção de professor como agente de desenvolvimento curricular, as possibilidades de estabelecer ligações com seu desenvolvimento profissional são aumentadas. Segundo o autor:

> Podemos supor que o processo de construção de um projeto curricular com estas características é já por si um processo de desenvolvimento profissional, na medida em que faz com que os professores trabalhem em conjunto, possam aprender uns com os outros, adquiram novos conhecimentos e se desenvolvam como profissionais. [...] quando um professor se implica em uma mudança curricular, utiliza inevitavelmente novos materiais, muda de algum modo a sua prática de ensino (ou seja, novas atividades, competências, condutas, estilos pedagógicos etc.) e modifica as suas crenças ou concepções (a sua filosofia, o seu mapa conceptual, a sua teoria pedagógica). (GARCIA, 1999, p. 143).

Assim, o desenvolvimento curricular possibilita o desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores.

Tal fato ocorre quando, através dele, os professores conseguem transformações e melhorias no âmbito do seu espaço de influência: as escolas, o currículo, o ensino.

O desenvolvimento profissional dos professores também pode ser estabelecido pelo aperfeiçoamento e pela formação continuada, além de visar, geralmente, o aperfeiçoamento das competências de ensino dos professores. A formação e o desenvolvimento profissional desempenham, assim, um papel de tradutor dos resultados das investigações para os professores, instrumentalizando os professores com técnicas pedagógicas ou estratégias didáticas voltadas para a mudança e para a inovação, o que interfere significativamente na sua relação com o currículo.

O conceito de desenvolvimento profissional no GDG apoiou-se no conjunto de processos e estratégias que colaboram para a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e que sejam capazes de aprender com a sua experiência. De fato, a experiência mostrou que esse desenvolvimento tem potenciais para contribuir na construção de uma relação mais autônoma e autoral do professor com o currículo.

Os professores do GDG valorizaram positivamente o trabalho desenvolvido no período, sendo que o lugar que a formação ocupou foi repetidamente destacado, sobretudo na atividade de construção do Mapa de Conteúdos, que propicia uma atitude inovadora dos professores em relação aos conteúdos a serem ensinados.

Além disso, ressalto as enormes possibilidades formativas inscritas no trabalho de ir às reuniões do grupo, de trocar experiências, de refletir sobre os problemas, de buscar soluções, de experimentar novas ferramentas, de explorar novas ideias, de discordar e de mergulhar na importante tarefa de ensinar Geografia na escola. O GDG aprofundou, nesse sentido, a comunicação horizontal entre os professores participantes como meio de permitir a interligação entre docentes de diferentes escolas, implicados ou não em atividades de inovação e de aperfeiçoamento.

6.3 Práticas autorais dos professores de Geografia no ensino médio

Tenho destacado, ao longo dessa investigação, que o pensamento geográfico diz respeito a um modo particular de olhar o mundo e de interpretá-lo. Ao considerar a dimensão espacial da sociedade, o pensamento geográfico favorece ou potencializa a capacidade de estabelecer relações, de articular com propriedade os diferentes níveis ou

dimensões do espaço e, assim, permite que o estudante entenda o mundo a partir de seu lugar.

Filizola (2009) destaca que pensar geograficamente a realidade, isto é, interpretá-la sob a ótica da Geografia, pressupõe o domínio e o entendimento de conhecimentos geográficos que proporcionam, às pessoas, uma tomada de consciência de suas práticas socioespaciais, assim como contribui para a tomada de consciência da espacialidade das coisas e dos fenômenos que elas vivenciam.

Nesse sentido, propor o desenvolvimento do pensamento geográfico nas aulas de Geografia significa criar uma nova possibilidade para a realidade dos estudantes. Para isso, o professor de Geografia, no seu processo de desenvolvimento profissional e construção curricular, irá adotar uma concepção que lhe pareça mais significativa ou irá elaborar uma composição própria de elementos significativos das várias concepções às quais teve acesso.

Os professores participantes do GDG refletiram, durante a realização dos encontros e também durante a elaboração do seu planejamento de aula a partir dos Mapas de Conteúdo, sobre a necessidade de considerar o cotidiano da escola, suas contradições, seus conflitos e contextos socioculturais. Dentro desse contexto, uma das dimensões que permeou a discussão do trabalho com o conteúdo relacionado à geopolítica envolveu a necessidade da autoria docente.

Entendo que a autoria docente está ligada ao estágio de desenvolvimento profissional do professor e às possibilidades de desenvolvimento e de construção curricular estabelecidas pelos professores (conforme discutido no item anterior). No GDG, foram estabelecidas conversas e desenvolvidas atividades que contribuíram para a elaboração de um método de trabalho que garantisse a construção do conhecimento geográfico.

A perspectiva autoral adotada, no GDG, favoreceu a elaboração de problemas para o encaminhamento das aulas. Na busca de uma prática inovadora, os professores notaram que o planejamento cooperativo das atividades era um elemento importante para a melhoria de suas aulas, assim como o entendimento da dimensão do currículo.

Ao ter consciência de sua concepção de conhecimento da Geografia Escolar, o professor consegue mediar com autonomia a construção e a elaboração desse conhecimento. Os relatos dos professores apontaram que, quando uma dinâmica diferente era utilizada, por exemplo, um jogo que envolvesse questões de geopolítica, os estudantes

ficavam mais envolvidos, pesquisavam, criavam estratégias e, consequentemente, participavam mais das aulas.

Os professores participantes do GDG consideraram, também, a BNCCEM (BRASIL, 2018a) como uma das fontes para a elaboração do seu planejamento de aulas mesmo que, naquele momento, essa não fosse a orientação curricular oficial implantada na rede estadual de educação. Nesse sentido, analisou-se quais eram as competências e as habilidades do documento indicadas para trabalhar o conteúdo geográfico relacionado à geopolítica selecionado e desenvolvido nos Mapas de Conteúdo por cada professor. O Quadro 13 a seguir apresenta as propostas advindas do GDG, analisadas pelos professores participantes e efetivadas em sala de aula a partir do Mapa de Conteúdo.

Quadro 13. Propostas advindas do GDG e efetivadas pelos professores participantes após análise da BNCCEM

Professor	Conteúdo Selecionado pelo professor	Competência Específica de CHS	Habilidade da Competência específica	Proposta efetivada pelo professor em sala de aula
Professor I	Aspectos geopolíticos das regiões polares	02- Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.	A importância do Ártico e da Antártica e a sua relação com alguns problemas ambientais do planeta.

Professor II	A produção do espaço político mundial.	02- Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.	Conhecimentos sobre as duas grandes Guerras Mundiais e a Guerra Fria; compreensão da reconfiguração espacial e das relações de poder entre os Estados Europeus estabelecidas no início do século XX. Noção de estruturação do espaço geográfico mundial, principalmente em relação ao aspecto econômico e à geopolítica na nova ordem mundial.
Professor III	Aspectos geopolíticos do Oriente Médio.	02- Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.	A exploração do petróleo como produtora de focos de tensão e de disputa entre Estados e regiões. Conhecimento sobre a economia dos países que compõem o Oriente Médio e a vinculação com a extração e o refino do petróleo. Compreensão da questão de exploração do petróleo como uma questão para compreender as crises e as ocupações militares que, muitas vezes, ocorrem ligados a outros discursos, tais como a guerra contra o terrorismo.

Professor IV	Do mundo bipolar ao cenário multipolar: grandes potências econômicas e potências emergentes.	02- Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.	Discussão de elementos da Guerra Fria e das características do mundo atual. Discussão dos principais problemas territoriais do planeta e dos grandes conflitos, os quais podem vir a alcançar, inclusive, o estágio de uma verdadeira guerra mundial.
Professor V	Aspectos geopolíticos do continente africano.	02- Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.	Identificação das causas do subdesenvolvimento africano, reconhecimento do domínio e da partilha da África pelos europeus como um dos principais fatores do subdesenvolvimento do continente. Compreensão de uma parte importante dos atuais conflitos vividos pelos povos da África e da relação desses conflitos com o processo de colonização.

Fonte: o autor (2021).

A partir da análise do Quadro 13, nota-se que a questão do currículo não se reduz às formulações e às prescrições oficiais ou a conteúdos e saberes selecionados com pretensa neutralidade. Os professores participantes do GDG conseguiram avançar a partir das competências e das habilidades estabelecidas pela BNCCEM (BRASIL, 2018a) para o aprofundamento de questões que consideravam relevantes para o desenvolvimento do conteúdo selecionado para seus estudantes.

Dentro desse campo de disputa que é o currículo, de valorização e de legitimação de determinados conhecimentos e práticas em detrimento dos outros, os professores do GDG optaram por abordar conteúdos seguindo critérios próprios, tais como sua presença

nos livros didáticos, sua utilidade para os estudantes do ensino médio, os quais iriam fazer o Enem, e, o principal, conteúdos relacionadas à geopolítica que instrumentassem os estudantes para a compreensão do espaço geográfico.

Nota-se, assim, que as propostas efetivadas pelos professores não correspondem necessariamente e de forma integral àquelas prescritas oficialmente como as que devem ser ensinados, como pelo Currículo Referência (Goiás, 2013), que estava implantado na rede estadual de ensino de Goiás naquele momento. Os professores entenderam que o desafio era promover a reflexão sobre quais capacidades são exigidas para se fazer a análise geográfica. Callai (2015, p. 220) ressalta que:

> Estabelecer o quadro de competências e habilidades que são fundamentais no ensino de Geografia é o que nos oferecem os programas de políticas de educação na área, definindo o que deve ser alcançado. Entretanto, o que nos interessa é mais que isso, é tratar essas competências e habilidades como pano de fundo, a fim de que, por meio dos conteúdos de Geografia, os sujeitos sejam levados a se compreenderem como tal, exercendo a sua cidadania e reconhecendo a sua identidade e o seu pertencimento a lugares que são os da sua própria vida.

Dessa forma, enfatizo a autoria que cada professor estabeleceu frente às competências e às habilidades que são propostas nos programas e nas políticas que subsidiam o trabalho do professor.

Conforme observado no Quadro 13, mesmo havendo um trabalho com as competências e habilidades, houve um desenvolvimento do trabalho didático orientado pela relativa liberdade que o professor possui. É nessa margem de autonomia que o professor estabelece elementos que permitem inferir sua autoria. Na seleção do conteúdo, na ordem que vai ensiná-lo e nos critérios que são estabelecidos. Esses critérios estão mais direcionados ao desenvolvimento profissional curricular do professor do que a mecanismos que regulam sua ação, apesar de não poder desconsiderar tais mecanismos que estão presentes no espaço escolar.

Castellar e Moraes (2012) destacam que, quando se trata de procedimentos para ensinar, é necessário ter clareza dos conteúdos que serão desenvolvidos e de como relacioná-los com situações do cotidiano para que o estudante possa estabelecer nexos entre o que ele aprende e a sua realidade.

Nesse sentido, o professor, ao fazer o amálgama entre as orientações curriculares, o desenvolvimento curricular por ele realizado e as suas propostas de inovação para a sala de aula, considera as atividades que estão relacionadas com o ato de problematizar e de contextualizar o conteúdo a ser ensinado. Esses são alguns dos artifícios utilizados pelos

professores participantes do GDG e que permitem pensar a partir de questionamentos que reconheçam as possibilidades das propostas a serem encaminhadas em sala de aula.

Por esse ângulo, problematizar e perguntar é uma das possibilidades iniciais para procurar respostas, para compreender e para intervir na realidade do mundo. Castellar e Moraes (2012) evidenciam que os questionamentos devem ter ligação direta com o desejo de desvendar o novo. No caso dos professores participantes do GDG, eles procuravam, na inovação didática, possibilidades de ensinar conteúdo relacionados à geopolítica de uma forma que os estudantes pudessem compreender seu espaço e desenvolver seu pensamento geográfico, sempre subsidiados pelo conhecimento trabalhado nas aulas de Geografia.

Uma das perspectivas apresentadas pelos professores participantes se relaciona ao contexto de elaborar e problematizar uma atividade, uma aula ou um percurso didático. No GDG, foi destacada a necessidade de realizar a contextualização a partir do conteúdo geográfico que está sendo desenvolvido, relacionando sua importância atual à evolução do conhecimento permeada por esse conteúdo.

Ao tratar de conteúdos geográficos que envolvem geopolítica, notou-se, no grupo, a necessidade de observar que cada questão/conteúdo tem mais de uma versão, mais de um lado a ser abordado. Para o GDG, o que uniria as possibilidades de ensino, nesse sentido, era o olhar geográfico e os conceitos da Geografia que seriam as ferramentas para o ensino desses conteúdos em sala de aula.

Nesse contexto, dúvidas surgiram no GDG, tais como: “Será que é assim mesmo?” “Mas, se é dessa maneira, por que ocorre desse jeito?”, “Por que acontece dessa forma?”. Diante desses questionamentos, os professores participantes tiveram de se posicionar como sujeitos responsáveis pela decisão e pela autoria de seu trabalho. Foram os professores participantes que, organizados em grupo e tendo a escola como o lugar de desenvolvimento profissional, direcionaram seu trabalho apoiados na cooperação.

A partir desse entendimento, emergiu-se a possibilidade de mudança no espaço escolar em que cada professor atuava e, especialmente, a partir da atuação de cada professor dentro da mesma rede de ensino, floresceu a necessidade de mudança, passando de uma perspectiva em que o professor era aplicador do currículo, para uma dimensão de professor autor, que pensa, concebe, desenvolve e realiza o seu próprio currículo.

Para ilustrar, o Quadro 14 a seguir traz um comparativo da percepção autoral dos professores participantes em diferentes momentos do desenvolvimento desta pesquisa.

Quadro 14 - Comparativo da percepção da autoria do professor participante da pesquisa na entrevista e no GDG

	Percepção da autoria do professor na entrevista (realizada antes do GDG, em. abril de 2017)	**Percepção da autoria do professor no GDG** (em avaliação realizada após os encontros do GDG)
Professor I	Percebe que o seu trabalho cotidiano está voltado para uma mera repetição. Trabalha para que os alunos consigam fazer as avaliações externas.	Percebe que conseguiu encaminhar uma proposta dentro da sua concepção teórico-conceitual. Entende que essa proposta foi bem fundamentada e, por esse motivo, conseguiu desenvolvê-la com certa autonomia na escola. Percebe que desenvolveu elementos do currículo referência e teve o respaldo da escola para desenvolver sua proposta de ensino.
Professor II	Percebe uma limitação muito grande em seu trabalho diário, principalmente no encaminhamento dos conteúdos em sala de aula. Sente-se pressionado a desenvolver os conteúdos segundo as orientações da SEDUC.	Percebe que pode desenvolver inúmeras possibilidades frente ao currículo prescrito. Trabalhou o currículo referência e percebeu as possibilidades de flexibilização desse currículo.
Professor III	Percebe uma limitação muito grande em seu trabalho diário, principalmente no encaminhamento dos conteúdos em sala de aula. Sente-se pressionado a desenvolver os conteúdos segundo as orientações da SEDUC. Acredita que esses conteúdos são muito vastos.	Percebe que, a partir do acompanhamento dos seus estudantes, conseguiu fazer adaptações ao que é proposto no livro didático. O livro foi um instrumento didático que o estimulou a desenvolver um trabalho autoral, ao fazer adaptações nos conteúdos, buscando uma maior compreensão pelos estudantes. Compreendeu, também, a necessidade de atrair a atenção dos estudantes, para isso, utilizou-se de um trabalho interdisciplinar.
Professor IV	Consegue desenvolver seu trabalho a partir do livro didático. Compreende que os livros são um importante instrumento para o trabalho do professor em sala de aula. Sente-se limitado, de alguma forma, pela carência de materiais didáticos para desenvolver um trabalho para além da utilização do livro didático.	Conseguiu aprimorar seu trabalho com o desenvolvimento de conceitos. Percebeu que a cooperação estabelecida no GDG ampliou as possibilidades de seu desenvolvimento autoral. Entendeu que os estudos sobre os conteúdos desenvolvidos no GDG ampliaram o exercício de sua atividade profissional.
Professor V	Percebe que trabalha muito na perspectiva de conteúdos que irão ser abordados nas avaliações externas, tais como a ADA, mas também procura trabalhar conteúdos que desenvolvem o pensamento crítico dos estudantes.	Continuou trabalhando com foco no desenvolvimento de uma maratona com conteúdos voltados para o Enem. Teve uma abertura em sua atuação no GDG para incluir e desenvolver conteúdos para além da proposta de treinamento do Enem. A partir dos debates realizados no GDG, sentiu a necessidade de englobar outros elementos para a sua aula.

Fonte: o autor (2021).

Na primeira coluna do Quadro 14, que trata da percepção do professor durante a entrevista, são ressaltados, pelos professores participantes, as angústias da profissão, os principais dilemas enfrentados e as dificuldades do trabalho didático diário. Percebo que, nesse primeiro contato com os professores, há certa dificuldade de eles expressarem o que realmente podem fazer diante das orientações curriculares.

Assim, em geral, os professores acabaram repetindo o discurso das dificuldades diárias presentes no contexto escolar, que são legítimas e que realmente existem! Mas, faltou, naquele primeiro momento, um posicionamento diante do estatuto profissional que temos, diante do conhecimento que trabalhamos na escola, diante da referência profissional que somos. Nesse momento da investigação, não quero apenas criticar essa percepção, mas, acima de tudo, entender os motivos que levam os professores a estarem tão descrentes e frágeis frente aos desafios de sua profissão.

Nota-se, na segunda coluna do Quadro 14, que, à medida que os professores se conhecem e que os encontros no GDG são realizados, o conhecimento se amplia e as percepções se transformam. Há uma evolução da percepção autoral dos professores em relação ao currículo durante suas participações no GDG.

Os professores participantes começam a se enxergar como autores do ensino que realizam, como sujeitos responsáveis pela reflexão e proposição do conteúdo ensinado desde a perspectiva dos fundamentos teórico-científicos, passando por sua dimensão didática até chegar ao conhecimento cotidiano dos estudantes. Logo, os professores participantes tomaram a posição de autores do conhecimento escolar e, dentro dessa dimensão de pensamento e ação, passaram a estar diretamente articulados.

A partir da percepção dos professores participantes nos diferentes estágios da pesquisa, foi possível reafirmar o conhecimento no GDG como uma meta construída na formação continuada. As atitudes dos professores, frente ao processo de conhecimento novo que foi estabelecido, influiu nas suas percepções e favoreceu o aprofundamento das informações, suscitando mudanças nas perceptivas dos professores participantes.

Quando os professores participantes do GDG definiram seus objetivos, organizaram seus conteúdos, estabeleceram os conceitos que seriam trabalhados a partir da realidade de seus estudantes, foi possível perceber as mediações necessárias de serem realizadas, criando-se condições para que essas pudessem ocorrer. Todas essas ações

foram construídas e realizadas a partir de um movimento próprio do ensino de Geografia, buscando o desenvolvimento do pensamento geográfico nos estudantes.

6.4 Desenvolver profissionalmente e construir o currículo para ensinar Geografia na escola

Conforme discutido nos itens anteriores dessa seção, a aposta é no desenvolvimento profissional para sustentar o ensino de Geografia na escola mais coerente com as concepções do professor. Também destaquei ao longo da pesquisa, que o sistema educativo e o ensino médio das escolas da rede estadual de Goiás estão submetidos a um currículo prescrito.

O currículo prescrito que vigorou, na rede estadual de Goiás, nos últimos anos foi o currículo referência (GOIÁS, 2013). A partir do ano de 2018, começou a ser formulada a proposta do Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio - DCGOEM, que tem como fundamento a implementação do novo currículo de Goiás com base na BNCCEM (BRASIL, 2018a).

A etapa do ensino médio teve sua proposta preliminar elaborada durante o ano de 2019. Nesse período, os professores da rede estadual puderam participar de uma consulta pública à Versão Preliminar do DCGOEM. Em seguida, a Superintendência do Ensino Médio, que coordenou a ação, realizou a sistematização das contribuições e a compilação dos dados que resultou na versão apresentada ao CEE-GO em janeiro de 2021.

O DCGOEM tornar-se-á, a partir de 2021, uma referência importante para os professores e para a ordenação do currículo das escolas da rede estadual alinhado à BNCC. Para essa construção, seguiu-se amplas orientações nacionais, que reelaboram as prescrições de currículo para a rede estadual de ensino atendendo a especificidades regionais, à própria história do sistema de ensino e às diferentes características e demandas da comunidade escolar.

A atividade desenvolvida no GDG não acompanhou, especificamente, o desenvolvimento da construção da nova proposta, mas considerou a proposta curricular vigente à época e a escola como um espaço de aprendizagem colaborativa e de desenvolvimento profissional. Destaca-se que esse desenvolvimento é construído à medida que os professores ganham experiência, sabedoria e consciência profissional. Nesse contexto, diferentes comunidades de professores de Geografia no mundo são articuladas para discutir e redefinir o que a prática de ensino significa em Geografia.

A experiência profissional é concebida como fonte de conhecimentos e saberes e, portanto, a escola é o local de sua construção. Lopes (2010) explica que, ao afirmar sua identidade por meio do desenvolvimento de conteúdos, procedimentos e habilidades característicos desse campo, a Geografia pode marcar seu espaço no rol das disciplinas que compõem o currículo da escola básica.

É no exercício consciente e sistemático de práticas geográficas escolares que a Geografia garante sua legitimidade e sua importância social. O professor de Geografia precisa se relacionar, de maneira autônoma, com os conteúdos que ministra. No GDG, essa questão não foi ignorada, por exemplo, ao trabalhar com os livros didáticos, esse material foi considerado de grande importância para os estudantes e para os professores construírem seu próprio pensamento geográfico.

Dentro deste contexto, houve uma preocupação em delimitar e em explicitar os objetivos e o papel que a Geografia possui para o currículo escolar voltado para a formação integral e cidadã dos estudantes. A capacidade de transformar o conhecimento disponível sobre uma temática geopolítica em conteúdos geográficos para o desenvolvimento do aprendizado do estudante foi o que caracterizou a prática dos professores do GDG na escola.

Essa prática relaciona-se ao processo de seleção, de estruturação, de hierarquização, de adequação e de sequenciamento do conteúdo selecionado. Para esse trabalho, os professores tiveram que utilizar sua base de conhecimento profissional para distinguir entre o que é essencial e o que é acessório nos diferentes conteúdos geográficos para serem ensinados.

Brooks (2019a) destaca que, quando confrontados com desafios, a partir de seu contexto escolar e de reformas educacionais mais amplas, os professores utilizam sua *bússola profissional* para a tomada de decisão. Essa bússola seria uma metáfora de como e porque os professores se comportam de determinada maneira e está diretamente relacionada ao desenvolvimento profissional do professor de Geografia.

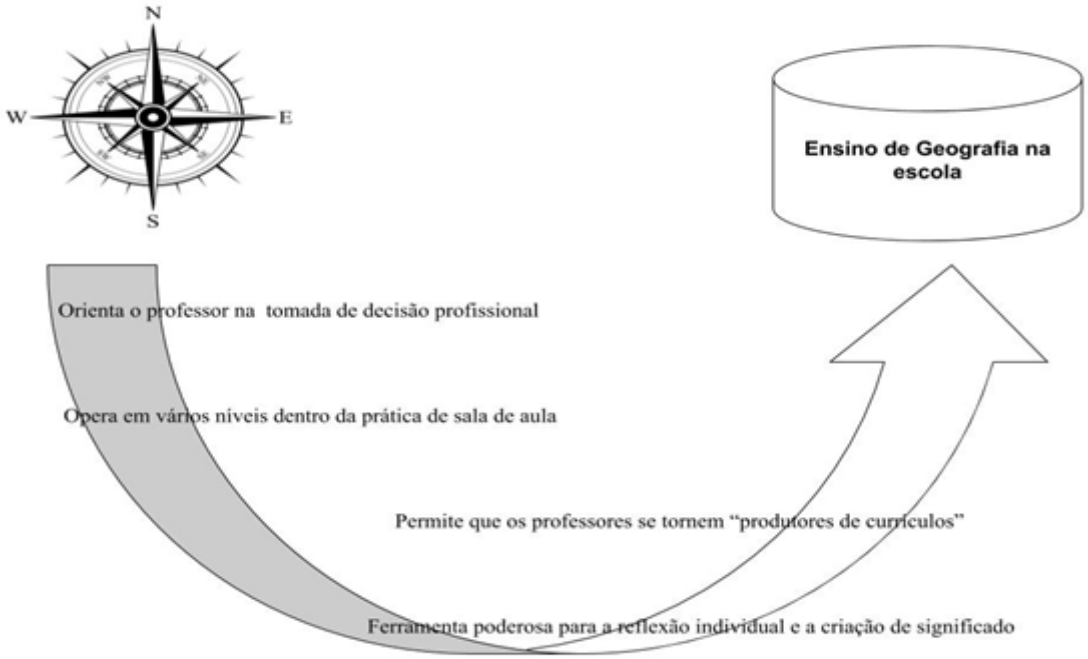
A identidade disciplinar docente é, de acordo com Brooks (2019a), uma parte importante da identidade profissional e uma poderosa influência na prática profissional. A *bússola*, nesse sentido, não prescreve cada direção didática que o professor deve seguir, nem o resultado de aprendizagem que essa escolha resultará. Isso significa que o conhecimento do professor, que é utilizado para a seleção, estruturação e desenvolvimento do seu trabalho, não determina os resultados de aprendizagem desejados

ou os objetivos curriculares para os quais eles estão trabalhando, mas é um importante elemento aplicado ao planejamento e ao encaminhamento didático que será realizado.

Essa base de conhecimento profissional para o ensino é entendida, então, como um corpo teórico de compreensões, conhecimentos e disposições que um professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios de saberes apresentados pelos alunos.

A metáfora da bússola profissional expressa a relação entre o senso de propósito de um professor e o panorama do conhecimento profissional que pode influenciar sua prática. Nesse sentido, uma bússola profissional é individual e orientada por valores constituídos por meio do seu desenvolvimento profissional, conforme ilustra a Figura 16 a seguir, baseada em Brooks (2019a, p. 81).

Figura 16 – Metáfora da Bússola Profissional Docente



Fonte: o autor (2021).

Brooks (2019a) destaca que a bússola profissional, que representa o desenvolvimento profissional docente, pode ser um instrumento simbólico para a orientação do professor na sua tomada de decisão profissional. Por exigir uma constante reflexão teórica e também sobre as dimensões da própria prática, a bússola profissional permite que os professores avancem para além de um ensino mnemônico, repetitivo e

"bancário". Ou seja, avancem em uma direção em que os professores se tornem produtores de seus próprios currículos, apoiados no conhecimento profissional docente.

Esse amálgama que é feito pelo professor depende de suas condições intelectuais e das condições gerais de trabalho. Essas condições, por sua vez, são dadas, em parte, por meio de processos de formação inicial e continuada, que são elementos centrais na composição do desenvolvimento profissional do professor. Dessa forma, o professor precisa entender suas próprias demandas e necessidades e, por meio do seu conhecimento e desenvolvimento profissional, determinar as direções nas quais ele quer seguir para alcançar seus resultados.

Os professores, quando se deparam com um currículo prescrito e impositivo, que busca delimitar excessivamente sua ação, acabam realizando práticas que mutilam a proposta curricular desenvolvida com a Geografia escolar na medida em que não expressam nem a concepção do currículo prescrito nem sua própria. Em contraponto a essa ação, em uma proposta curricular em que os professores são produtores do currículo, resultado de uma relação consciente e relativamente autônoma com a orientação curricular vigente, há maiores possibilidades de desenvolvimento de uma proposta coerente do ponto de vista de suas convicções, pois houve a criação de significados para o professor.

O conhecimento profissional docente pode ser assim entendido como um conhecimento poderoso, que consiste em um potencial de "fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo" (YOUNG, 2007, p. 1294), tendo uma relação com a capacidade de promover pontos de vistas adicionais e críticos em relação ao conhecimento já existente. Desse modo, a bússola profissional pode ser compreendida como uma ferramenta poderosa para a reflexão individual e para a criação de significado, contribuindo para a identidade, resiliência e compromissos profissionais do professor.

Nesse sentido, Brooks (2019a) esclarece que a conscientização sobre a identidade disciplinar pode ser uma poderosa ferramenta para entender o trabalho dos professores. O argumento aqui discutido não é de que os professores devam receber um cheque em branco para exercer seus próprios valores, mas sim um reconhecimento de que os valores dos professores, particularmente aqueles relacionados à disciplina escolar, são importantes e merecem especial atenção, sobretudo na definição dos caminhos de sua realização na prática cotidiana.

A atuação docente medeia a aprendizagem geográfica do aluno. Nessa lógica, o professor é o mediador desse processo e o encaminha com base em suas concepções teóricas, epistemológicas, didático-pedagógicas, enfim, nos saberes que compõem os conhecimentos de base da docência.

Por sua vez, a docência é uma atividade profissional complexa, que exige conhecimentos específicos. Por trás dessa afirmação, está o entendimento de que não basta ao professor conhecer o conteúdo e a temática que será ensinada: é preciso articular esse conhecimento com uma série de outros, como aqueles relacionados à prática pedagógica geral, às dimensões do trabalho, à ambiência do trabalho, ao contexto e ao processo de aprendizagem dos alunos, ao planejamento e à avaliação da aprendizagem. Esses conhecimentos são amalgamados pelo professor, que acaba se configurando como um intelectual com um grau de autonomia suficiente para fazer escolhas em seu trabalho docente e praticá-las em sala de aula.

A formação identitária do professor de Geografia possibilita que os professores entendam a viabilidade dos seus argumentos e os utilizem para resistir aos modismos e tendências, bem como para se concentrarem no que é importante no ensino dos estudantes. A profissionalidade interativa que foi desenvolvida no GDG, por exemplo, consiste no desenvolvimento da capacidade de os profissionais trabalharem colaborativamente em um ambiente de diálogo e de interação, no qual discutem, analisam, refletem e investigam seu trabalho, buscando compreendê-lo, pondo em evidência o modo como o desenvolvem, tal como os sentidos educativos subjacentes decorrentes dessas ações (FIORENTINI, 2010a).

Para Young (2007), o conhecimento poderoso, que precisa ser ensinado aos estudantes, tem relação com os saberes disciplinares especializados, justamente por possuírem potencial de generalização, de síntese e de análise crítica da realidade, os quais têm na escola seu ambiente privilegiado e exclusivo para a aprendizagem.

Outra dimensão importante para ser observada no processo de construção curricular do professor e no ensino de Geografia envolve a compreensão da ciência geográfica como um conjunto implícito de valores, ultrapassando a dimensão do compreender o conteúdo. Para Brooks (2019b), o relacionamento de um professor com uma disciplina possui uma perspectiva ética e de conhecimento que influenciará a maneira como os professores selecionam o conteúdo e seus métodos preferidos de investigação, assim como no modo como fazem os processos de recontextualização.

Os professores, assim, apropriam-se, reinterpretam, criam e recriam referências

para construir a prática pedagógica dessa etapa de escolarização e, para isso, valem-se de diversas referências, bem como de seus conhecimentos. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2017) analisa que, se, por um lado, o trabalho do professor tem sempre a interferência de políticas públicas, de decisões institucionais externas que impactam seu cotidiano; por outro lado, o professor orienta suas atividades por convicções e opções pedagógico-didáticas resultantes de sua formação, inicial e continuada; e de sua prática, tudo isso fundamentado por concepções educativas e pelo papel da Geografia na escolarização de seus alunos.

Entretanto, quando não há margem para um cotejamento consciente dessas duas dimensões, o resultado é um trabalho desarticulado que acaba mutilando a proposta curricular desenvolvida com a disciplina escolar, uma vez que perde coerência, condução fundada em uma linha de pensamento. Assim sendo, a prática profissional é um importante componente para pensar o saber profissional, na medida em que essa prática passa pela reflexão consciente de suas demandas, das teorias e das políticas.

Nessa perspectiva, compreendo que, na ação do professor de Geografia, podemos encontrar a chave para entender como o currículo pode ser viabilizado e qual trabalho pode ser realizado a partir das propostas curriculares que chegam até a escola. Como agente central para viabilizar o currículo, o professor de Geografia faz isso diante de várias influências, lidando com vários componentes para viabilizar o seu projeto de ensino.

Por esse ângulo, é o professor que vai tornar possível o currículo a partir da relativa autonomia que possui, da sua concepção de Geografia e de ensino desse componente curricular e do seu projeto de atuação como professor. O docente consegue fazer um amálgama equilibrando as imposições externas e a proposta por ele defendida.

No entanto, é sempre importante destacar que a qualidade desse trabalho depende de algumas condições, tais como a experiência pessoal, as experiências anteriores com o ensino do conteúdo que está sendo trabalhado e a estrutura de funcionamento e de encaminhamento das formas de trabalho na escola.

Brooks (2019b) acentua a importância do reconhecimento do papel vital que o professor desempenha, ou seja, ele é produtor de um currículo, o direcionador de uma decisão em torno de um currículo. Por ser um processo dirigido pelos professores, esse papel engloba suas perspectivas pessoais sobre a disciplina escolar, bem como todo o rol de elementos que eles consideram importante.

Sem dúvida, essas perspectivas pessoais dos professores podem ser influenciadas pelos debates mais amplos sobre o que constitui um conhecimento poderoso dentro do currículo de Geografia e também são influenciadas pelas próprias experiências. Por esse motivo, grupos colaborativos, como o GDG, são de grande relevância, pois amparam as dúvidas dos professores e permitem que eles possam compartilhar e vivenciar outras práticas muito próximas de suas realidades.

O trabalho de ensinar requer, assim, a mobilização de diversos saberes e conhecimentos específicos para atender às demandas das escolas. Os professores precisam fazer uma seleção do que sabem e das referências curriculares para o ensino médio, buscando superar a tradução simplista do ensino de Geografia, que não se propunha a instrumentalizar o raciocínio geográfico em termos de localização, de descrição e de análise dos fenômenos estudados, ou seja, que não garantiam a apreensão da espacialidade dos fenômenos.

Ademais, busca-se superar, também, o uso da escala somente como expressão da redução dos espaços para fins de representação, sem que essa seja considerada como abrangência de um dado fenômeno ou de um recurso metodológico para o estudo das organizações espaciais.

Dessa forma, compreendo que o conhecimento geográfico não é um fim em si mesmo, mas sim um meio para que se favoreçam, aos estudantes, os instrumentos teóricos-conceituais-metodológicos por meio dos quais eles poderão interpretar espacialidades vividas, percebidas e concebidas. Aliás, considero que os processos de resistência e de emancipação conferem, ao professor, uma relativa autonomia para a efetivação desse trabalho e, consequentemente, interferem na seleção dos conteúdos, nas suas abordagens metodológicas, em seus posicionamentos em relação à avaliação dos estudantes, e, mais do que isso, na intencionalidade dos seus atos profissionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a trajetória para o desenvolvimento desta pesquisa, não estava claro que eu iria desenvolver essa investigação no processo de implementação de uma nova proposta curricular. Inicialmente, pretendia buscar os elementos que foram inseridos na escola a partir da mudança efetivada pela BNCC e pelo novo currículo que foi estabelecido na rede estadual de educação de Goiás.

No entanto, o atraso na homologação da BNCCEM fez com que o foco desta investigação fosse pautado no período de adequação do currículo da rede estadual de educação de Goiás à BNCCEM e na construção do DCGOEM. Mesmo diante disso, foi possível a manutenção dos objetivos estabelecidos que almejavam o delineamento de paralelos entre propostas que estiveram presentes na rede nos últimos 20 anos.

Tornou-se o foco, para essa análise, a construção curricular que é realizada pelo professor de Geografia em seu contexto de trabalho pedagógico das escolas para uma proposta de ensino autônoma e que, ao mesmo tempo, considere os elementos de formação do professor. Os elementos investigados e discutidos nesta tese revelaram que o trabalho docente é um importante elemento da formação e do desenvolvimento profissional docente, sendo um espaço primordial de implementação de qualquer proposta curricular.

No âmbito das questões curriculares, evidenciou-se que há um discurso que parte da ideia de que as práticas escolares não estão adequadas às necessidades das futuras gerações. E, dentro dessa questão, foi necessário estabelecer uma compreensão analítica e interpretativa das concepções curriculares e dos conhecimentos de base para a construção da docência em Geografia.

Afloraram-se, nesse momento, os debates em torno da necessidade de ultrapassar a barreira do currículo enquanto campo de disputa e de contradições, bem como as relações de poder e ideologias que representam um projeto de educação a serviço de interesses políticos, mercadológicos e empresariais. Ultrapassar esse obstáculo significou considerar que o currículo construído e efetivado na escola pode ser resultado do pensamento autônomo do professor em relação ao seu trabalho e às condições em que a ele são impostas.

Ao analisar o desenvolvimento do currículo construído pelo professor de Geografia, considerei os diversos conhecimentos que constitui o ser professor, entre eles o conhecimento pedagógico do conteúdo. Destacou-se, assim, a importância do

conhecimento pedagógico do conteúdo como um elemento essencial para pensar o processo de reflexão na ação, através do qual os professores aplicam a sua compreensão ao problema de ensinar algo em um contexto particular.

Por este viés, foi possível compreender que as práticas dos professores que participaram da investigação obedecem a orientações mais amplas do que as que são apresentadas para eles nos espaços escolares. Essas orientações, que são seguidas pelos professores, envolvem elementos do seu processo formativo, de outros modelos que estavam incorporados na cultura e na subjetividade dos docentes e, também, das ações que são desenvolvidas na escola.

No momento da entrevista com os professores, essas questões foram consideradas a partir de alguns pontos destacados pelos professores: a. A existência de um acompanhamento pela SEDUC em um viés tecnicista, em que o professor precisa focar em conteúdos que estarão presentes em listas de atividades e em avaliações externas; b. Que as mudanças, apesar de não acontecerem em um primeiro momento, elas podem facilitar, em alguma medida, e contribuir com o trabalho do professor; c. A existência de um distanciamento entre os que propõem as mudanças curriculares e aqueles que efetivamente irão desenvolvê-las na escola.

Considerei, assim, a subjetividade do professor envolvendo elementos de sua formação inicial e continuada, e também os aspectos da política educacional no que tange às reformas curriculares. Isso esteve ligado diretamente à relação da prática docente na escola com o conhecimento do seu ofício que considera a existência de políticas que, muitas vezes, responsabiliza o professor a partir da legitimação de indicadores produzidos pelas avaliações de larga escala. Dessa forma, a discussão sobre as propostas curriculares considerou os conflitos de interesses, as negociações, a ressignificação, a subversão nas práticas docentes e os processos de modelamento e de mutilação que podem ocorrer dentro desse contexto.

Ao analisar especificamente o ensino médio em Goiás, subjaz uma ideia de que mudar a proposta curricular resolveria os problemas dessa etapa da educação básica. Argumenta-se que o currículo do ensino médio é muito extenso e que uma parcela dos estudantes está desinteressada pelo que é ensinado. Devido a essa visão, vários discursos foram estabelecidos nos últimos 20 anos no sentido de elaborar e de implementar um novo currículo. Mais recentemente, a discussão tem acontecido em torno da implementação da BNCCEM.

O debate evidenciado nesta investigação não considerou a base como um fator de enfraquecimento das oportunidades colaborativas de organização curricular na escola. Da mesma forma, essa investigação não culpabilizou o currículo e o professor, pelo contrário, toda essa análise buscou apresentar possibilidades para o trabalho docente em Geografia diante dessas propostas, no sentido de que a mudança curricular seja pensada de forma orgânica, por meio do trabalho do professor em sala de aula e amparada cientificamente nas teorias educacionais. Para que isso possa acontecer, é necessário pensar nas propostas advindas de coletivos de professores que atuam nos espaços escolares em sintonia com pesquisas que estão sendo desenvolvidas nos programas de pós-graduação para que ambos possam avançar e contribuir com o desenvolvimento da formação do professor e da construção curricular nos espaços escolares.

No sentido de compreender as possibilidades de desenvolvimento e encaminhamentos que podem ser realizados pelo professor de Geografia em sala de aula e de buscar a compreensão de possíveis mudanças na forma de trabalhar a partir das alterações curriculares, selecionei o conteúdo relacionado à temática de geopolítica, uma vez que esse é um dos temas com forte presença no ensino médio, destacado pelos professores como um tema permanente nos últimos anos (no currículo oficial, no livro didático e nas avaliações do Enem) mesmo diante das propostas de mudanças curriculares que se efetivaram no período. Ao analisar as temáticas e os conteúdos relacionados à geopolítica, foi possível considerar também que este é um bom parâmetro para inferir as relações existentes entre o currículo prescrito e o currículo praticado, em suas diferentes mediações e recontextualizações.

A opção pela análise dos conteúdos geográficos relacionados à geopolítica refletiu, dessa forma, em uma possibilidade para se pensar a Geografia relacionada às contradições presentes no espaço mundial, marcada, principalmente, pela complexidade de compreender o mundo no pós-guerra fria, no contexto da globalização e suas contradições dentro da Revolução Técnico-científico-informacional. Nota-se, nesse contexto, que o processo de globalização modificou as ações geopolíticas entre territórios, inserindo novos armamentos e mudando o conceito de guerra. À vista disso, as novas geopolíticas, termo que emergiu após a guerra fria, envolvem variados conflitos e tensões, tornando as relações, nos diferentes territórios, mais complexas, plurais e interconectadas.

Assim, ao mesmo tempo em que são evidenciadas mudanças na geopolítica mundial, percebe-se, também, a efetivação de mudanças no espaço escolar, as quais estão articuladas às orientações dos organismos internacionais, principalmente no que tange à

atual reestruturação curricular, especialmente no ensino médio. Nesse embate, o ensino da Geografia sofre questionamentos, sinalização de mudanças que causam preocupação nos professores, principalmente no que envolve sua minimização em termos de oferta nas séries do ensino médio.

Isto posto, aproximações foram estabelecidas nesta investigação com os professores de Geografia do ensino médio por meio do GDG, a fim de acompanhar algum desenvolvimento de trabalho com o currículo escolar, revelando e evidenciando as articulações presentes nessas relações. Nesse sentido, dentro da proposta desenvolvida no grupo, foi possível estabelecer uma relação dialógica que considerasse as capacidades reflexivas e comunicativas em que os professores participantes pudessem atuar em seus contextos. Foi necessário, assim, considerar a visão dos próprios professores sobre sua atividade, no sentido de um compromisso com a exploração pessoal dentro de um jogo disputado entre o público e o privado, entre o pessoal e o profissional, entre a mudança individual e coletiva.

Os professores participantes do GDG demonstraram possuir margens de autonomia e de autoria para o desenvolvimento do seu trabalho, apresentando aspectos que perpassam: a. A manutenção do interesse do estudante no conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula; b. O entendimento sobre as grandes questões no mundo e a importância de trabalhá-las em sala de aula; c. A existência de dificuldades que envolvem questões tanto do campo da didática quanto em relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Nesse viés, no grupo, foi experimentada uma proposta de desenvolvimento profissional docente a partir da compreensão dos elementos de constituição e desenvolvimento curricular, abrangendo questões que envolveram o “por que ensinar Geografia”, atentando-se para os objetivos pedagógicos que esse ensino deve atender no ensino médio. Para tanto, utilizou-se o instrumento pedagógico do Mapa de Conteúdo para acompanhar as propostas desenvolvidas pelos professores com os diferentes conteúdos no ensino médio. O Mapa de Conteúdo foi, dessa forma, um instrumento técnico produzido e trabalhado no grupo com a função de desenvolver uma atividade mediadora em conjunto. O professor participante acompanhou o desenvolvimento das propostas compartilhadas pelos colegas e, ao mesmo tempo, elaborou uma proposta própria para o desenvolvimento de suas aulas.

O processo de construção do Mapa de Conteúdo representou, também, um processo de autorregulação do grupo, em que todos os participantes utilizaram um único

instrumento técnico para auxiliar o desenvolvimento do seu plano de ensino nas turmas do ensino médio. Ao fazer inferências dos documentos curriculares, como a BNCCEM e o Currículo Referência de Goiás, foi possível compreender que o trabalho realizado pelo professor de Geografia seguiu uma base permeada por orientações mais amplas.

O discurso dos professores no GDG evidenciou que o foco de seu trabalho é o estudante. Também foi possível perceber a relevância do contexto de atuação profissional, das demandas que estão presentes nas escolas, do contexto que envolve o ensino de Geografia na escola, da relevância dos conhecimentos teóricos e científicos no encaminhamento das aulas, da importância de desenvolver o pensamento geográfico nos estudantes e das possibilidades que a temática relacionada à geopolítica possibilita na formação de conceitos e no desenvolvimento dos conteúdos geográficos.

Dessa forma, os professores participantes do grupo - ao buscarem, no desenvolvimento profissional, o fortalecimento de suas práticas frente ao desenvolvimento curricular - utilizaram-se de sua *bússola profissional*, articulando elementos da identidade docente e narrativas de sua prática profissional. Apesar de compreender que as reformas curriculares afetam e articulam-se ao trabalho docente, os relatos apresentados pelos professores participantes da pesquisa, primeiramente na entrevista e depois nos encontros do GDG, evidenciam que a perspectiva de mudar uma proposta curricular não incidiu completamente na transformação da prática pedagógica do professor ao trabalhar com os conteúdos relacionados à geopolítica.

Nesse sentido, essa experiência no grupo mostrou que os professores são levados a assimilar novas recomendações curriculares externas às demandas diretas de seu trabalho no momento em que as propostas são elaboradas e apresentadas aos professores. Mas, após esse processo de assimilação, os professores voltam centralmente às práticas e às concepções que já haviam experimentado. O desenvolvimento profissional docente revelado na experiência do grupo também indica que a organização em coletivos de professores fortalece as ações dentro de uma rede de ensino, permitindo a formação continuada em temas de interesse próximos do cotidiano dos professores e, em certa medida, criando possibilidades de uma resistência consciente, que consegue ultrapassar os limites que são impostos pela política curricular que está instituída nos espaços escolares.

As constantes mudanças propostas e as formas pelas quais elas se apresentam no espaço escolar, marcadas por ingerências, muitas vezes, afastam o professor de uma identidade curricular ao não permitir sua construção identitária com o currículo. As

ingerências que são postas aos docentes vão no sentido de desqualificar o trabalho do professor e afastá-lo da sua proposta curricular o que acaba resultando em mutilações do trabalho realizado. Dessa forma, é preciso que o professor se sinta produtor do currículo e identifique-se com o currículo. Para desenvolver bem seu ofício, ele precisa acreditar na composição curricular que trabalha diariamente. Quanto mais o professor conhece o currículo, mais chances ele possui de se apropriar e de fazer um trabalho autônomo e autoral orientado por aquele currículo.

Quando isso ocorre de outra forma, ou seja, quando o professor não conhece o currículo e não desenvolve um trabalho de produção curricular, maiores são as chances de desenvolver um trabalho que desfigure e mutile a composição curricular praticada. Assim, acaba desenvolvendo um trabalho que não reflete o que desejava fazer e, muito menos, um trabalho que era o objetivo da política curricular. Logo, é preciso considerar que, entre as mudanças recomendadas e as práticas já estabelecidas e consolidadas, as relações não são diretas e dependem de uma variedade de fatores, entre eles a participação ativa dos professores com o processo de elaboração curricular.

À vista disso, por melhor que seja o currículo, é necessário que o professor conheça e acredite que ele pode ser importante para o desenvolvimento de seu trabalho. Ao longo do recorte temporal analisado nesta investigação, foi possível verificar a tendência das ações governamentais em implementar uma política e não cuidar da parte referente à formação do professor, principalmente no que tange às ações de desenvolvimento curricular em sala de aula. Pelo contrário, o que mais esteve presente, na fala dos professores, foram ingerências que buscaram regular o trabalho docente, retirando a possibilidade de ação autônoma do professor de acordo com a realidade onde ele atua. Ademais, com o trabalho realizado no GDG, foi possível experimentar uma possibilidade de desenvolvimento profissional que poderia ser trabalhada e que ajudaria na compreensão do currículo pelo professor.

Nessa perspectiva, a possibilidade de implementação de um currículo perpassa o trabalho do professor, e para isso o professor precisa estar muito bem formado (uma formação continuada, sobretudo, no que se refere à profissionalização docente no contexto da escola, dentro da área de conhecimento que o professor atua). Ele precisa estar acompanhando o que está acontecendo no âmbito curricular, contribuindo com o desenvolvimento do currículo e analisando a viabilidade deste em sua prática profissional, para que haja maiores possibilidades da reflexão e de metacognição.

O GDG foi uma experiência positiva que evidenciou potencialidades, no entanto foram realizados poucos encontros. O que funciona dentro de uma formação colaborativa como esta é um grupo de discussão que possua uma ação contínua, que envolva elementos presentes na orientação curricular, no livro didático, nos objetivos que a escola quer que sejam alcançados, de conteúdos específicos etc.

Há, assim, um conhecimento-base específico para o trabalho do professor ao ensinar Geografia, que envolve a experiência pessoal e as experiências anteriores com o ensino de um determinado conteúdo; os livros didáticos e outros materiais pedagógicos; as experiências e os instrumentos técnicos produzidos pelo professor e por colegas; e os conhecimentos científicos.

Portanto, o trabalho didático realizado pelo professor com o conteúdo do ensino se faz e é organizado para que ele seja compreensível pelos estudantes. Existe uma intencionalidade para que haja aprendizagem, propiciando a intervenção nos processos de conhecimento dos estudantes pela mediação didática, fato que requer, do professor, conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados, dos modos de ensinar esses conteúdos aos estudantes e dos contextos em que está envolvido, permeado, nessa investigação, pela defesa do conhecimento disciplinarizado como uma demanda social.

Essa experiência evidencia que o conhecimento pedagógico do conteúdo possui uma importância no desenho do currículo da formação do professor, seja inicial ou continuada. Tal conhecimento envolve fundamentos da competência profissional do professor de Geografia, a formação constante para exercer bem seu complexo papel, a sua proposta de trabalho com a disciplina, bem como uma articulação de conhecimentos disciplinares, pedagógicos, didáticos e da prática cotidiana na escola. Nessa articulação, não é possível ignorar elementos que envolvem a autoria e a criticidade do professor.

Por esse ângulo, ao inserir a discussão a respeito da construção do conhecimento geográfico como um desafio à prática pedagógica do professor de Geografia dentro de um contexto permeado por documentos curriculares e por propostas de reformas e/ou mudanças no ensino médio, foi necessário reforçar, nos professores participantes da investigação, a condição de sujeito dos processos que eles protagonizam na escola. Nessa sequência, destaco, assim, o exercício da docência como um importante processo de desenvolvimento profissional, marcado pela mudança e pelo movimento. Para realizar esse trabalho complexo, é necessário compreender que a ação docente requer múltiplas condições para seu exercício, apoiando-se em seus conhecimentos e na sua relativa autonomia.

Nesse sentido, os grupos de formação colaborativos na escola, como o GDG, podem se estabelecer como ambientes que se desdobram em mudanças positivas. Nesses grupos, os professores podem desenvolver propostas inovadoras, permitindo adaptações curriculares, e as salas de aulas são transformadas em locais de experimentação, de colaboração e de aprendizagem, onde os estudantes aprendam e se formam como cidadãos críticos.

Ao pretender compreender como o currículo pode ser viabilizado a partir da ação professor, foi possível evidenciar as várias influências que chegam sobre o docente e os vários componentes que o professor necessitou utilizar para viabilizar o seu projeto de ensino, seja o seu conhecimento advindo do processo de desenvolvimento profissional, seja a partir do desenvolvimento colaborativo que vivenciou dentro do GDG. Nessa lógica, houve um chamado para que os professores participantes se tornassem autores do fazer curricular.

Diante desse fato, destaco, também, a aposta no professor de Geografia como protagonista possível de resistência às políticas curriculares neoliberais, políticas essas que apresentam tendências curriculares reproduzidas globalmente, marcadas pela financeirização da educação e internacionalização curricular. Nesse contexto, não basta o professor de Geografia refutá-la, é preciso, antes de tudo, compreendê-la, analisar suas possibilidades dentro de sua ação prática. Centralizou-se, assim, no professor, a definição curricular aliada à práxis da atuação docente.

Essa tese foi desenvolvida dentro de uma preocupação com as constantes mudanças nas proposições curriculares, entre essas, a mais recente, a proposta da BNCCEM. Essa proposta foi gestada por uma série de ações não governamentais e políticas educacionais que podem resultar, nos próximos anos, na diluição das fronteiras disciplinares e favorecer um projeto de escola que impede, sobretudo, a reflexão e o pensamento crítico.

É oportuno, neste momento, relembrar a defesa da tese de que o professor de Geografia, ao trabalhar o conteúdo de Geografia com a temática de geopolítica, realiza um amálgama entre as prescrições/orientações curriculares e as suas concepções teórico-metodológicas para o desenvolvimento de suas aulas no ensino médio. Porém, no momento em que ele vai realizar esse amálgama, muitas vezes, ele não possui as condições necessárias devido a situações de imposição curricular e ingerências presentes em seu contexto de trabalho.

Dentro dessas situações de não compreensão da proposta e de adesão ao currículo prescrito sem uma leitura crítica, o que ocorre ou pode ocorrer é um amálgama que mutila a proposta curricular desenvolvida com a Geografia Escolar, na medida em que resulta em uma junção de partes dessas orientações e práticas sem um alinhamento consciente, sem uma coesão fundada em uma proposta coerente, seja a do currículo prescrito ou a do professor. Neste entendimento, quando o professor não realiza o amálgama de forma consciente e autoral, ele acaba mutilando a proposta curricular desenvolvida com a Geografia que ele deseja trabalhar e ensinar na escola, não conseguindo realizar um amálgama que traga significância para o desenvolvimento do seu trabalho.

Em suma, a construção do conhecimento pedagógico e a formação do pensamento geográfico, são elementos que oportunizam ao professor tomar para si o conhecimento poderoso, essencial para a autonomia e autoria docente, que o viabiliza realizar o amálgama entre as prescrições/orientações curriculares e as suas concepções teórico-metodológicas para o desenvolvimento de suas aulas no ensino médio.

Em relação aos desdobramentos possíveis dos resultados desse trabalho, vislumbram-se novas pesquisas que caminhem no entendimento do conhecimento no currículo efetivado na prática pelo professor de Geografia a partir da implantação da Reforma do Ensino Médio e da chegada dos livros didáticos por área de conhecimento para verificar como se dará a autoria e autonomia docente na escola. Ademais, a formação continuada na escola, compreendida a partir de um conjunto de ações de formação promovidas na e pela escola, em consonância com as temáticas elencadas pelos profissionais que nela atuam e embasadas por estudos teóricos consistentes, também são desdobramentos necessários para novas investigações que caminhem em prol do desenvolvimento profissional docente e da construção curricular.

Espera-se, portanto, que as reflexões propostas na tese sejam apenas um passo a mais para percursos investigativos cada vez mais consistentes e de profundidade sobre o currículo efetivado na prática pelo professor de Geografia a partir das orientações curriculares. Almeja-se também que este estudo estimule novos olhares mediante uma visão crítico-reflexiva da trajetória do professor, bem como experiências e vivências presentes no espaço escolar e que sinalizam para novas possibilidades de aprendizagens em relação ao trabalho docente colaborativo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial*: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-106.

ARAGÃO, Wellington. *A escala geográfica e pensamento geográfico: uma experiência com jovens escolares do ensino médio*. Tese de doutorado. Goiânia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFG, 2019.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. VALADÃO, Roberto Célio. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de Geografia. In: *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v.7, n. 14, p. 05-23, jul./dez., 2017.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque A base nacional comum curricular e a produção de práticas pedagógicas para a geografia escolar: desdobramentos na formação docente *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10, n. 19, p. 173-197, 2020.

BASTOS, Fabio Bernardo; HENRIQUE, José. Pesquisa colaborativa: do isolamento docente a partilha entre pares. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.) *Pesquisa colaborativa*: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 301-319.

BATISTA, Edimar Eder. *Saberes profissionais do professor de Geografia*: expressividade e mobilização conceitual / Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, - Londrina, 2020, 264 f.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BECKER, Bertha K. A geopolítica na virada do milênio. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (orgs.) *Geografia*: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 271-307.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino médio. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CBE nº 5/2011. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 4 mai. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica.* Ministério da Educação. Brasília: MEC: SEB, DICEI 2013.

BRASIL. MEC/INEP. *Matriz de referência Enem*. Brasília: MEC/Inep, 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018***.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018*. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF, 2018c.

BROOKS, C. Uma bússola profissional. In: ROCHA, A. A.; MONTEIRO, A. M.; STRAFORINI, R. *Conversas na escada*: currículo, docência e disciplina escolar. Rio de Janeiro: Consequência, 2019a, p. 49-86.

BROOKS, C. A relação entre "expertise" da disciplina escolar e da ciência de referência. In: ROCHA, A. A.; MONTEIRO, A. M.; STRAFORINI, R. *Conversas na escada*: currículo, docência e disciplina escolar. Rio de Janeiro: Consequência, 2019b, p. 143-165.

BUENO, Míriam Aparecida. Ações do Pibid para a melhoria do ensino de geografia: reflexões iniciais sobre diferentes estratégias pedagógicas e formação de professores. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes. *Desafios da didática de geografia*. Goiânia, Ed. Da PUC Goiás, 2013, p. 145-158.

CACETE, Núria Hanglei. Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de, FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. *Formação, pesquisa e práticas docentes*: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013, p. 47-58.

CALLAI, Helena Copetti. O lugar e o ensino-aprendizagem da Geografia. In: Garrido, Marcelo (Org.). *La Espesura del lugar*: reflexiones sobre el espacio en el mundo escolar. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009, p. 171-190.

CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional da geografia*: o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. Temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida (orgs). *Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015, p. 213-230.

CAMPOS FILHO, R. P. A dimensão da geopolítica no mundo atual. Gramática do Mundo - *Carpe Diem.* Disponível em https://gramaticadomundo.blogspot.com/2020/04/a-dimensao-da-geopolitica-no-mundo-atual.html#links sexta-feira, 10 de abril de 2020 Acesso 10 de abril de 2020.

CARNEIRO, Eliana Maria França; FONSECA, Maria Teresa Lousa da. Ensino médio público em Goiás, currículo e diversificação de escolas. In: *Cadernoscenpec*, São Paulo, v.6, n.2, p.131-159, jul./dez. 2016.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena de. Um currículo integrado e uma prática escolar interdisciplinar: possibilidades para uma aprendizagem significativa. In: CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; MUNHOZ, Gislaine Batista (orgs) *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012, p. 121-135.

CASTRO, I. E. *Geografia e política*: território, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. *Geografia*: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 35-47.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar. *A geografia escolar e a cidade*: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SO: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar. Geografia para a autonomia do pensamento. *Revista da ANPEGE*, v. 7, n. 1, 2011, p. 193-203. Disponível em: http://www.anpege.org.br/revista/ojs-2.4.6/index.php/anpege08/article/view/157/RAE16 Acesso em: 18.01.2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de.; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. *Formação, Pesquisas e Práticas Docentes*: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013, p. 367-394.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/ para que/ para quem ensinar? In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. *Ensino de Geografia e metrópole*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. P. 27- 41.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil. In: *Bol. Goia. Geogr*. (Online). Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez. 2016

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes. In: ALVES, Adriana Olivia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs (Orgs). *A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais*. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017, p. 15-32.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia*: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CELLARD, A. A pesquisa documental. In: POUPART, J. (org.) [et. al.] *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, p.295-316, 2008.

COPATTI, Carina. *Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático*: percursos para a educação geográfica. – Ijuí, RS. Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí), 2019, 274 f.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Novos Rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1996.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (orgs.) *Geografia:* Conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 15-47.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. "Seríamos a política que criticamos?": a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10, n. 19, p. 125-152, 2020.

COSTA, Wanderley Messias da. *Geografia política e geopolítica*: discursos sobre o território e o poder. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

COSTA, Wanderley Messias da. O espaço da política. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da (orgs.). *A necessidade da geografia*. São Paulo: Contexto, 2019, p. 55-67.

COUTO, M. A. C. Método dialético na didática da geografia. In: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (orgs.) *A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino da geografia.* Goiânia: Ed. Da Puc Goiás, 2011, p. 27-44.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente curricular: geografia. *Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege).* p.183-203, v.12, n.19, jul-dez.2016.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária*: da perspectiva individual ao espaço institucional. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010, p. 19-34.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular*: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DEL GAUDIO, Rogata Soares Del; [et. al.] Ensino de Geografia e formação de professores: Desafios e possibilidades na contemporaneidade. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; [et. al.] *Conhecimentos da Geografia*: Percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC, 2017, p. 01-27.

DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In FERRAÇO, Carlos

Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos (orgs.). *Teóricos e o campo do currículo*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012, p. 200-2014.

DÍAZ, E. G.; PORLÁN, R. NAVARRO, E. Los fines y los contenidos de enseñanza. In: PORLÁN, R [et. al.] *Ensenãnza universitária*: como mejorarla. Madrid: Morata, 2017, p. 55-72.

FERREIRA, Andréia de Assis; SILVA, Bento Duarte da. Comunidade de prática *on-line*: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História. *Educ. rev*. vol.30 nº.1 Belo Horizonte Jan./Mar. 2014. p. 37-64.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. E*studos avançados,* 32 (93), 2018, p. 25-42.

FILIZOLA, Roberto. *Didática da Geografia*: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:* Educação Ambiental; Educação em Ciências; Educação em Espaços não-escolares; Educação Matemática. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, v. 1, p. 570-590.

FIORENTINI, D. Grupo de sábado: uma história de reflexão, investigação e escrita sobre a prática escolar em matemática. In: FIORENTINI, D; CRISTOVÃO, E. M. (orgs.) *História e Investigações de/em aulas de matemática*. Campinas, SP: Editora alínea, 2010b, p. 13-36.

FIORENTINI, D. CRECCI, V. M. Práticas de desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos professores. *DiversaPrática*. Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente, UFU. Volume Especial de Lançamento – 2º. Semestre 2012.

FREITAS, Luiz. Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da má qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, Luiz. Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc***.,** Campinas, vol. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa. Reforma do Ensino Médio: desafios ou ameaças para a construção de uma escola pública democrática? In: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique. *Os desafios do ensino médio*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018, p.171-186.

GABRELON, Anderson; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Livro didático: suas funções e o ensino de Geografia. In: TONINI, Ivaini Maria [et. al.] *O livro didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 113-135.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Porto: Porto editora, 1999.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016.

GEOGRAPHICAL ASSOCIATION. *A different view*. Sheffield: GA, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo em debate.* Caderno 5. Goiânia, 2007.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio*. Goiânia, 2010.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo referência da Rede Estadual de Educação de Goiás***:** versão experimental. Goiânia, 2013.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/CP nº 08, de 06 de dezembro de 2018*. Aprova o Documento Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental para o sistema educativo de Goiás.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. *Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio*. Goiânia, 2020.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (orgs.) *Geografia*: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 15-47.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *O lugar do olhar*: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Quadros geográficos*: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOMES, F. L.; VLACH, V. R. F. O Ensino de Geografia Política e Geopolítica nas escolas de Ensino Fundamental e Médio dos distritos de Uberlândia (Martinésia, Cruzeiro dos Peixotos, Tapuirama e Miraporanga). *Horizonte Científico*, v. 1, p. 1-22, 2007.

GOODSON, Ivor F. *Currículo*: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GRECO, F.A. S. *Com que referências trabalham os professores no currículo do Ensino Médio:* um estudo sobre o ensino de geografia nas escolas. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (org.). *Vida de professores*. Lisboa: Porto Editora, 2007, p. 31-61.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.) *Pesquisa colaborativa*: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 33-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado*: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

KAPLAN, Robert. *A vingança da geografia*: a construção do mundo geopolítico a partir da perspectiva geográfica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

LACOSTE, Yves. *A geografia* – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. Madeira. (orgs.) *Políticas educacionais neoliberais e escola pública*: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 45-88.

LOPES, Alice Casimiro Lopes. Por um currículo sem fundamentos... In: WELLER, Wivian; GAUCHE Ricardo (orgs.). *Ensino Médio em debate***:** currículo, avaliação e formação integral. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 25-55.

LOPES, Claudivan Sanches. *O Professor de Geografia e os saberes profissionais*: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. Tese Doutorado. Orientação: Nídia Nacib Pontuschka. São Paulo, 2010.

MAGNOLI, Demétrio. *O mundo contemporâneo*. São Paulo: Atual, 2004.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 2009 p. 7-22

MARSHALL, Tim. Prisioneiros da geografia: 10 mapas que explicam tudo o que você precisa saber sobre política global. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MARQUES, Binho; NOGUERIA, Flávia. Ensino Médio: entre a reforma e a mão de tinta. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique. *Os desafios do ensino médio*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018, p.153-169.

MARTIN, André Roberto. O "território" da geopolítica. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da (orgs.). *A necessidade da geografia*. São Paulo: Contexto, 2019, p. 107-116.

MIYAMOTO, Shiguenoli. *Geopolítica e poder no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, TADEU, Tomaz.(orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13-47.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em geografia*: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S. M. M. Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: contribuições dos princípios geográficos. *Bol. Geogr*.., Maringá. V. 26/27, n. 1 p. 25-37, 2008/2009.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Propostas pedagógicas como instrumento técnico-semióticos: desenvolvimento cultural e construção da atividade docente. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (orgs.). *Estudos na perspectiva de Vigotski*: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 125-150

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. *Pensamento Teórico-Conceitual Docente sobre a Geografia Escolar* [manuscrito]: evidências da atuação de professores de Geografia da Educação Básica em Goiânia-GO. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2015, 260 f.

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. *Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docente(s)*. Tese Doutorado – Programa de pós-graduação em Geografia: Orientação: Lana de Souza Cavalcanti. UFG/IESA. Goiânia. 2016.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.

PINHEIRO, Antonio Carlos. O ensino de geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003). Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

PIRES, Lucineide Mendes. Políticas educacionais e curriculares em curso no Brasil: a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; [et. al.] *Conhecimentos da Geografia*: Percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC, 2017, p. 232-260.

PIRES, Lucineide Mendes. Políticas educacionais e curriculares para o ensino e a formação de professores de Geografia: um olhar sobre a produção acadêmica. In: ROSA, Cláudia do Carmo; BORBA, Odiones de Fátima; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima (Orgs.) *Formação de professores e ensino de Geografia*: contextos e perspectivas. Goiânia C&A Alfa Comunicação, 2020, p. 49-84.

RABELO, Kamila Santos de Paula; BORBA, Odiones de Fátima; SOUZA, Vanilton Camilo de. Políticas curriculares, ensino de Geografia e o protagonismo docente. In: ROSA, Cláudia do Carmo; BORBA, Odiones de Fátima; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima (Orgs.) *Formação de professores e ensino de Geografia*: contextos e perspectivas. Goiânia C&A Alfa Comunicação, 2020, p. 29-47.

RAFFESTIN, Claude**.** *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Editora ática, 1993.

RICETO, Álisson. A Geopolítica no Ensino Médio: uma área intimamente geográfica. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, MG v. 24, n. 02, p. 385-407, jul./dez. 2017.

RODRIGUES, Eduardo de Oliveira. A geopolítica em sala de aula: não somente tema, mas também ferramenta de análise da geografia escolar? In: *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 9 1 - 98, JUL./DEZ. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo***:** uma reflexão sobre a prática**.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org) *Saberes e incertezas sobre currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Implicações das políticas educacionais recentes para os professores e formadores de professores de geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10, n. 19, p. 153-172, 2020.

SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova***:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1991.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. *Espaço e método*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Robson Alves dos. *O professor de geografia e o conhecimento docente*: [manuscrito]: diálogos na construção do conhecimento Profissional. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2017, 174 f.

SANTOS, Leovan Alves dos. Mudanças curriculares e o ensino de geopolítica na educação básica. In: CASTILHO, Denis [et. al.] *Dinâmicas territoriais e políticas sociais no Brasil contemporâneo*. Goiânia, Kelps, 2018. p. 44-48.

SEDUC. Goiás implanta novo Ensino Médio em 596 colégios estaduais. *Secretaria de Estado de Educação*. Goiânia, *6 de mar. de 2020.* Disponível em <ttps://site.educacao.go.gov.br/educacao/goias-implanta-novo-ensino-medio-em-596-colegios-estaduais/> Acesso em 15 de maio de 2020.

SHIROMA, Eneida. Oto. [et. al.] A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. *Formação de professores no Brasil*: leituras a contrapelo 1. ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017, p. 17-58.

SHULMAN, Lee. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernoscenpec*. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, 2014.

SILVA, Victor Salinas; BROOKS, Clare. Expandiendo la noción de profesionalidad docente desde la educación geográfica. In: *Revista de Geografia Norte Grande*, 70: 85-108 (2018)

SOUZA Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (orgs.) *Geografia*: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 77-116.

SOUZA Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

STEFENON, Daniel Luiz. Geografias poderosas: reflexões sobre igualdade, diversidade e o papel do conhecimento na escola. In: ROSA, Cláudia do Carmo; BORBA, Odiones de Fátima; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima (Orgs.) *Formação de professores e ensino de Geografia*: contextos e perspectivas. Goiânia C&A Alfa Comunicação, 2020, p. 15-27.

STRAFORINI, Rafael. Permanências e mudanças no currículo de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v.6, n. 11, p. 160-184, jan./jun., 2016.

TANAKA, A. L. F; PASSOS, L. F. Tempos de aprender... Tempos de compartilhar: professores experientes e professores iniciantes num grupo colaborativo. In: MANRIQUE, A. L.; LACERDA, S. M.; SILVA, W. R. *Pesquisa em rede colaborativa*: aprendizagens docentes. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017, p. 97-113.

VESENTINI, José William. *Nova ordem, imperialismo e geopolítica global*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VESENTINI, José William. *Novas geopolíticas*. São Paulo: Contexto, 2009.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

WENGER, Etienne. *Communities of practice*: learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, Etienne; TRAYNER, Beverly. Comunidades de práctica una breve introducción. In: WENGER, Etienne; TRAYNER, Beverly. Communities of practice – A brief introduction – V April 15, 2015. Disponível em: https://wenger-trayner.com/wp-

content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf acesso em: 18/11/2019.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? Educação e sociedade. Campinas, SP, v. 28, n.101, p.1287-1302, set/dez. 2007. acesso em: 17/02/2020.

YOUNG, Michel. O Futuro da Educação em uma Sociedade do conhecimento: o Argumento Radical em Defesa de um Currículo Centrado em Disciplinas. *Revista Brasileira de Educação,* v.16, n. 48, set/dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300005 acesso em: 18/01/2018.

APÊNDICE

Apêndice A – Questões do roteiro de entrevista semiestruturada

1- O que você pensa em relação aos projetos de reforma para educação? Sobre as mudanças curriculares, você acha que elas são importantes para o ensino de Geografia? Elas mudariam o seu trabalho?
2- Como você avalia a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio? O que você sabe sobre ela?
3- Você acredita que na rede estadual é possível fazer um bom trabalho em termos de conteúdo com a Geografia?
4- Você segue o seu trabalho conforme as suas convicções ou você segue seu trabalho pautado nas orientações externas que chegam até você aqui na escola?
5- Tem algum outro fator que interfere na sua prática em sala de aula?
6- Quais as principais fontes e recursos que você utiliza para elaborar suas aulas?
7- Você acredita que teve algum conteúdo que você trabalhava que deixou de trabalhar ao longo desses últimos anos?
8- Como você inicia o trabalho com conteúdos relacionados à geopolítica em sala de aula? Que importância você atribui a esses conteúdos para o desenvolvimento do pensamento geográfico nos estudantes?
9- E o currículo referência, você acha que ele favorece o trabalho de temáticas relacionadas à Geopolítica?
10- Que tipo de abordagem você realiza envolvendo a geopolítica nas aulas de Geografia?

Fonte: o autor (2021).