EDUCAÇÃO, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI

EDUCATION, NATIONAL CURRICULAR STANDARDS (BNCC) AND GEOGRAPHY TEACHING: CHALLENGES FOR THE SCHOOL IN THE 21ST CENTURY

EDUCACIÓN, BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR (BNCC) Y ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA: DESAFÍOS PARA LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

Orlando Albani de Carvalho[1]
Gisele Massola[2]
Jussara Alves Pinheiro Sommer[3]

RESUMO
Neste artigo, buscam-se articulações entre Educação, Currículo e Geografia, diante dos desafios do cenário atual, considerando-se normativas, regulamentações, prescrições e diretrizes de documentos do Ministério da Educação (MEC) para etapas da Educação Básica. O objetivo é refletir sobre as implicações das competências contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Ciências Humanas e, mais detidamente, do componente curricular de Geografia, da etapa do Ensino Médio. Com ancoragem teórica pós-estruturalista, em análise documental, examinam-se questões educacionais, tendo como *corpus* empírico a BNCC e suas normativas para as Ciências Humanas. Estas discussões fazem parte de reflexões preliminarmente apresentadas em forma de comunicação na edição de junho de 2021 do projeto de extensão *Conversatório*: *diálogos sobre o mundo contemporâneo*, do Laboratório de Geografia Humana (LAGHUM), vinculado ao Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Observa-se a necessidade de promover ensino ancorado na construção de entendimentos geográficos sob o viés da criticidade, tendo em vista o contexto de rápidas e intensas transformações pelas quais o mundo passa. À guisa de um direcionamento conclusivo, tem-se a escola sobrecarregada de formalidades e atribuições, regidas por normatizações criadas para elevar os indicadores de aprendizagem, o que ainda não se concretiza.
PALAVRAS-CHAVE: educação; escola; BNCC; competências; Geografia.

ABSTRACT
This article articulates Education, Curriculum and Geography, regarding the current challenges posed by norms, regulations, prescriptions and document guidelines from the Ministry of Education (MEC) for stages of Basic Education. It aims to reflect on the implications of the competencies established in the National Curricular Standards (BNCC) for teaching Human Sciences and, particularly, Geography, in the High School. Through documentary analysis, grounded on post-structuralist theory, educational issues have been examined, by taking BNCC and its regulations for Human Sciences as an empirical corpus. These discussions are part of reflections preliminarily presented as a communication in the June 2021 edition of the *Conversatório: dialogues on the contemporary world* extension project carried out by the Human Geography Laboratory (LAGHUM), linked to the Department of Geography of the State University of Rio Grande do Norte (UERN). There is a need to promote teaching anchored in the construction of geographic understandings from a critical perspective, given the context of rapid and intense changes that the world is going through. By way of conclusion, the school is overloaded with formalities and responsibilities, governed by regulations designed to increase learning indicators, but this has not materialized yet.
KEYWORDS: education; school; BNCC; skills; Geography.

[1] Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Brasil. Orcid: 0009-0001-9863-708X.
[2] Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, Brasil. Orcid: 0000-0001-9110-1381.
[3] Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Brasil. Orcid: 0000-0002-6485-4828.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

RESUMEN
En este artículo, se buscan articulaciones entre Educación, Plan de estudio y Geografía, frente a los desafíos del escenario actual, considerando normativas, reglamentaciones, prescripciones y directrices de documentos del Ministerio de Educación (MEC) para las etapas de la Educación Básica. El objetivo es reflexionar sobre las implicaciones de las competencias contenidas en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para la enseñanza de Ciencias Humanas y, más detalladamente, del componente curricular de Geografía, en la etapa de la Educación Media. Con anclaje teórico posestructuralista, en análisis documental, se examinan cuestiones educacionales, teniendo como corpus empírico la BNCC y sus normativas para las Ciencias Humanas. Estas discusiones forman parte de reflexiones presentadas preliminarmente en forma de comunicación en la edición de junio de 2021 del proyecto de extensión *Conversatorio: diálogos sobre el mundo contemporáneo*, del Laboratorio de Geografía Humana (LAGHUM), vinculado al Departamento de Geografía de la Universidad Estatal de Río Grande del Norte (UERN). Se observa la necesidad de promover una enseñanza anclada en la construcción de entendimientos geográficos bajo el enfoque de la crítica, teniendo en cuenta el contexto de rápidas e intensas transformaciones por las que está pasando el mundo. A modo de un direccionamiento conclusivo, se tiene a la escuela sobrecargada de formalidades y atribuciones, regidas por normativas creadas para elevar los indicadores de aprendizaje, lo que aún no se concreta.
PALABRAS CLAVE: educación; escuela; BNCC; competencias; Geografía

INICIANDO A CONVERSA

> *Agora que o mundo se mundializou, que será da geografia? (Milton Santos, 2012, p. 36).*

Tomamos como ponto de partida a provocação do geógrafo Milton Santos, ocupando-nos em pensar sobre formas e categorias analíticas para situar a ciência geográfica no contexto do mundo atual é que circunscrevemos nosso interesse de investigação[4] acerca de problematizações voltadas aos objetos de estudo da Geografia em documento normativo do Ministério da Educação (MEC), que regulamenta as práticas bem como a organização dos currículos escolares. Este texto tem como objetivo refletir sobre as implicações das competências contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Ciências Humanas: Geografia da etapa do Ensino Médio.

É importante destacarmos que, aqui, buscamos ampliar, a partir de articulações com o campo da Educação, discussões preliminarmente apresentadas em forma de comunicação, na edição de junho de 2021, do projeto de extensão *Conversatório: diálogos sobre o mundo contemporâneo*, promovido pelo Laboratório de Geografia Humana (LAGHUM), vinculado

[4] O recorte deste texto, está vinculado aos interesses dos projetos de investigação dos pesquisadores, dentro de uma política de integração institucional entre Programas de Pós-Graduação, respectivamente, da linha de pesquisa *Currículo, ciências e tecnologias* – que busca ampliar debates sobre a dimensão pedagógica de artefatos, práticas e processos culturais, bem como se volta para a análise e a ampla discussão das implicações sociais e curriculares do impacto científico e tecnológico no contexto contemporâneo – e da linha *Políticas públicas, desenvolvimento humano e sociedade* – abarcando discussões sobre a sociedade como territórios capazes de potencializar o desenvolvimento individual e coletivo. Ainda, alinha-se aos objetos de estudo das atividades endereçadas à formação docente, pautando reflexões sobre o papel do professor e as exigências atuais do profissional em Educação Básica dos cursos de licenciaturas em que os autores atuam.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

ao Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN – Campus Mossoró) e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGEO/UERN).

O projeto deste *Conversatório* consiste na promoção de encontros e debates sobre temas contemporâneos como: questões de hidrologia e gestão das águas; fragmentação socioespacial, território, sociedade e natureza no século XXI; neoliberalismo e crise urbana; dentre outras temáticas, com o propósito de engajar e desenvolver a responsabilidade social, além de promover discussões sistêmicas entre a comunidade acadêmica, desenvolver capacidades dos alunos e melhorar a cooperação entre o ensino superior e a sociedade. Cabe referir, ainda, que este projeto, em moldes de laboratório, vem promovendo atividades relacionadas à produção de conhecimento geográfico e análises territoriais aplicadas às demandas da sociedade. Na edição de apresentação da comunicação oral, a temática central versou sobre o *Ensino-aprendizagem de Geografia e suas problemáticas*, tendo sido realizado em formato *on-line* e exibido por meio da plataforma digital do Youtube, no Canal do *Conversatório.*

Para darmos conta da argumentação a que nos propomos, serão realizados alguns movimentos na organização da escrita. Iniciamos com as trilhas metodológicas que subsidiam o estudo, tanto a construção conceitual quanto a empírica. Logo após, realizamos um movimento de trazermos concepções de Educação e, portanto, de escola, sob os vieses que denotam formatos em torno da parceria educação-cidadania, bem como distinções do modelo voltado às políticas neoliberais regidas por uma atenção primordial às movimentações do mercado. A seguir, são abordadas competências para o ensino de Geografia, a partir do documento regulatório da BNCC, dentro do qual há prescrições curriculares no que tange às competências específicas desta etapa da Educação Básica. Por fim, destacamos alguns alinhamentos finais, com apontamentos que conformam uma conclusão.

TRILHAS METODOLÓGICAS

Nesta seção, temos como mote central os subsídios teóricos e os caminhos empíricos que constituem as possibilidades de olhar o objeto estudado. Para tanto, foi analisado, a partir de um levantamento dentro do *site* do Ministério da Educação, entre os meses de julho e

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

setembro de 2022, o documento normativo da BNCC[5], no qual nos debruçamos com olhares focados no desenvolvimento das competências específicas no que tange à etapa do ensino Médio, componente curricular de Ciências Humanas: Geografia.

De modo geral, no bojo das discussões, interessou-nos argumentar o papel que foi (e, ao mesmo tempo, vem sendo, historicamente) conferido à escola e suas funções políticas-sociais-pedagógicas na/para constituição de sujeitos socializados e instrumentalizados ao convívio em sociedade. Para tal, ocupamo-nos em compreender o contexto em que a escola surge, suas nuances e as transformações pelas quais a própria sociedade vem passando, no decorrer dos últimos anos, provocando outros arranjos ao papel desejável da escola. Ainda, seguindo nessa mesma direção, como ela (escola) necessita estar moldando suas ações para dar conta das exigências de novas demandas apresentadas no contexto atual, a partir do momento em que o perfil de aluno que chega aos espaços escolares é, cada vez mais cedo, introduzido e em diálogo com um mundo digital, tecnologizado, informatizado, globalizado, pulverizado de recursos, especialmente os eletrônicos e de disseminação em escala global.

Há um conjunto vasto de obras e de autores lançando olhares à escola e às práticas que nela acontecem. Estaremos detendo-nos, neste texto, em duas das que nos parecem ser as tendências principais de especulações e teorizações de compreensão da instituição escola e seus efeitos para a constituição do estudante: a primeira delas explora e ressalta a dimensão social e política da escola em promover a parceria educação-cidadania; a segunda destaca aspectos que conectam a escola às políticas neoliberais regidas por uma atenção primordial às movimentações do mercado, dentre as quais a introdução, a incorporação e o uso de novas tecnologias, no cotidiano escolar, serviriam, cada vez mais, para atender às demandas de uma sociedade com resultados imediatos e garantidos em termos de sucesso e empregabilidade.

Na primeira linha de entendimento, a escola teria como propósito desenvolver a consciência crítica do aluno, tornando-o capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão, pautadas nas concepções teóricas de uma educação libertadora, emancipatória, problematizadora, crítica e não bancária – no sentido de reproduzir uma forma de conscientização mais ingênua e acrítica, fixada por um modelo tradicional de compreensão das funções desempenhadas pela escola. Assumindo essa perspectiva, Freire (*apud* Gadotti, 2017, p. 4) nos dirá que

[5] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

> A escola é consequência de um longo processo de compreensão/realização do que é essencial, do que é permanente, e do que é transitório para que um cidadão exerça criticamente a sua cidadania e construa um projeto de vida considerando as dimensões individual e coletiva para viver bem em sociedade.

Dessa forma, caberia a esse modelo de escola contribuir no processo de "salvamento" dos indivíduos, por intermédio de uma formação declaradamente emancipatória, igualitária, autônoma e democrática na construção da consciência crítico-reflexiva de formação do cidadão pleno. Nessa mesma concepção, Libâneo (2006, p. 13) afirma que "democratizar o ensino é assegurar níveis de aprendizagem a todos os alunos pela apropriação de conteúdos e habilidades para que possam instrumentalizar-se para enfrentar o mundo do trabalho, da cultura, da política".

Perpassam, neste modelo, noções relativas aos valores de democratização dos saberes, em que a instituição escolar serviria como ambiente privilegiado para o provimento das condições cognitivas e afetivas para que o aluno aprendesse a atribuir significados às práticas constituídas que lhe asseguraram desenvolver a cidadania, ser um sujeito participativo e um futuro trabalhador que pudesse estar inserido no mundo da produção. Os discursos explicitados nesse modelo de escolarização pautam seus princípios na educação libertadora, ou seja, concebendo a educação – e, portanto, a escola – como espaço para prática da liberdade, amparada na teorização da ação dialógica, que substituiria o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens (Freire, 1996).

Já na segunda linha de entendimento sobre a escola, assumindo vieses das teorias pós-estruturalistas, problematiza-se o modelo de escola como parte da racionalidade política atual, denominada por muitos pensadores de neoliberal ou neoliberalismo. Destaca-se que a principal característica dessa racionalidade é embasar a forma de vida através do modo econômico. Portanto, recaem sobre esse entendimento olhares que buscam ampliar as discussões sobre o ambiente escolar e seus atravessamentos, envolvendo questões ligadas à globalização, à era da informação e ao desenvolvimento do capitalismo neste começo de século.

Considerando tal entendimento, a instituição escolar (de matiz neoliberal) estaria a serviço da formação de sujeitos em condições de concorrer e atender as demandas de um mercado competitivo, exigindo investimento em suas capacidades para a produção de indivíduos empreendedores, que sejam capazes de gerenciar suas vidas a partir de atos de

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

escolha, tornando-se, assim, cada vez mais autônomos, produtivos, estratégicos, auto gestores de si e flexíveis (Veiga-Neto, 2000). Corroborando com esses entendimentos, Machado (2022, p. 46) faz referência à governamentalidade neoliberal, no cenário educacional brasileiro, vista sob a ótica de "educar a população no sentido de que se vivesse em condições de sustentabilidade, de empresariamento e de autocontrole".

Por fim, neste modelo neoliberal, os processos educativos vão sendo redefinidos de modo a dar respostas e a incorporar em suas práticas pedagógicas estratégias variadas que não se restringem aos espaços escolares na busca de um propósito específico, qual seja,

> [...] o de produzir trabalhadores ajustados às demandas de mercado – mais especializados, mais flexíveis, capazes de tomar iniciativa, em constante busca por atualização, ou seja, que assumem, para si, uma 'ética empreendedora' (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 527, grifo do autor).

"A MAQUINARIA ESCOLAR": PILARES E EIXOS

Para Alvarez-Uria e Varela (1992), o modelo de escola, no sentido em que a entendemos hoje – como uma instituição dedicada à educação e à formação de crianças e jovens – surge por volta de meados do século XV, integrada ao conjunto das transformações sociais econômicas e culturais que assinalaram a emergência do mundo moderno. Ou seja, o modelo de escola pública, gratuita e obrigatória, que converteu os professores em funcionários do Estado para adotar medidas mais concretas na regulamentação que proibia o trabalho infantil antes dos dez anos, nem sempre existiu. Ao fazer a análise desse processo histórico, os autores fazem uso da metáfora da "maquinaria" para pensar a escola e suas funções, por sugerirem ser necessário "conhecer como se montaram e aperfeiçoaram as peças que possibilitaram sua constituição" (Alvarez-Uria; Varela, 1992, p. 69).

Os primeiros modelos educacionais incluíam estudos de matérias literárias (gramática, retórica, dialética), bem como de distintas línguas, tal como o latim, e ocupavam-se com jogos, espetáculos cultos e aquisição de hábitos requintados através da dança, esgrima e equitação; já um segundo modelo adotado, destinava-se à aprendizagem de serviços mecânicos, manuais e fabris para a produção de manufaturas, peças, ferraduras, armamentos, tapeçaria, tecelagem e etc., denotando um certo adestramento para os ofícios, a moralização e a fabricação de súditos/serventes "virtuosos". Com isso, percebe-se que a ideia contida nesses

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

modelos educativos não é a de uma universalização e igualdade para todos, mas, sim, moldar cada classe a um tipo de educação diferenciada, conforme sua categoria.

Cabe ressaltar que nesse modelo inicial, os alunos não estavam divididos por classes, seriações ou faixas etárias. Muito comumente, encontravam-se aglomerados dentro de um mesmo espaço físico, tendo o mestre (professor) ao centro deste processo educativo, de modo que, fundamentalmente, representava a figura que detinha a posse e transmissão de determinados saberes para modelação de comportamentos. É possível afirmar que esse modelo[6], preconizava o individualismo e o aprisionamento do aluno ao espaço de aprendizagem, uma vez que não era permitido questionar a separação por seções, os frequentes exercícios escritos, os distintos níveis de conteúdo, os prêmios, as recompensas e os certames aos quais se encontravam submetidos.

Assumindo uma perspectiva similar ao modelo escolástico empregado pelas ordens religiosas, artesãos, mestres, oficineiros e camponeses passaram a formar agremiações e corporações, tendo como princípio do processo de ensino-aprendizagem, a transmissão de saberes, em que

> a aprendizagem implicava, neste caso, um sistema de transmissão de saber que se fazia de forma hierarquizada na oficina, a qual, além de ser lugar de trabalho, era lugar de educação, instrução e *habitat*; nela, coexistiam transmissão de saberes e trabalho produtivo (Alvarez-Uria; Varela, 1992, p. 84).

Nessa relação de convívio e interação, mestres e aprendizes interagiam dentro de um mesmo espaço (oficinas), prevalecendo uma relação hierárquica de autoridade daquele que estava à frente do conhecimento em relação ao que estava subjugado a este.

Foi somente após a institucionalização da escola obrigatória, laica, gratuita de responsabilidade do Estado, na segunda metade do século XIX e princípio do século XX, que se rompeu definitivamente esses laços mais primários e rudimentares, voltando-se para um modelo mais formal e unificado de "educação para todos". No contexto da sociedade industrial, a ordem social burguesa contrapunha-se à classe operária trabalhadora. A educação e, portanto, a escola, passou a ocupar um papel central para resolução de uma emergente questão social. O operário necessitava ser tutelado e moralizado para ser convertido em um

[6] Vale registrar que autores como Alfredo Veiga-Neto (2000), Margareth Rago (2018), Mariano Narodowski (2001), Nikolas Rose (2013), Sílvio Gallo (2013), entre outros, debruçaram-se acerca de investigações sobre a formação dos cidadãos no modelo de ensino da sociedade moderna, pautada, sobretudo, na obediência, submissão e docilidade.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

trabalhador obediente/passivo/não questionador devendo estar estritamente ao provimento das demandas de sua família. Sua educação não tinha como objetivo principal ensinamentos para torná-lo governante, instruído e culto; ao contrário, os esforços imprimidos deveriam assegurar um conjunto sistemático de normas e regras do espaço escolar, rigidamente, ordenado e regulamentado para domesticar os filhos da classe operária. Nesse entendimento, todo e qualquer tipo de resistência ou manifestação grupal deveria ser contido.

Já remetendo-nos ao contexto mais atual, outros elementos foram sendo incorporados ao cotidiano escolar, tal como, discussões sobre as diferenças relacionadas a gênero, etnia, opções sexuais, religiosas, uso de tecnologias e ferramentas digitais. Nessa direção, Costa (2003, p. 22) afirma que "se a escola da modernidade não se sustenta mais, ela se transmuta, se hibridiza em múltiplos cruzamentos e se reproduz nos infinitos discursos que sobre ela enunciam" tencionando olhares na direção de ser uma escola que "fala a língua do seu *tempo-espaço* poderia continuar fazendo a diferença no processo de socialização e de educação dos humanos" (*ibid.*, p. 22).

A partir da próxima seção, serão dispostas análises, mais detidamente em relação ao documento da BNCC, com olhares voltados aos preceitos basilares contidos nas orientações, considerando o cenário contemporâneo e as designações da competência *espaço-tempo* para o ensino de Geografia. Em primeiro lugar, trataremos do ensino de Geografia para elaboração dos conhecimentos geográficos e, em segundo lugar, das articulações acerca da produção social do espaço, bem como da sua transformação.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: A GEOGRAFIA PARA A CIDADANIA E A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS COMO CHAVES PARA COMPREENDER/PENSAR O MUNDO

No contexto atual, o documento vigente que baliza o currículo a ser ensinado nas escolas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desde sua homologação, em 2017, tornou-se o documento, de caráter normativo, central para definir os objetivos de aprendizagem do Ensino Médio dos Estados e municípios no Brasil, aos quais todos os educandos têm direito. Ainda de acordo com a BNCC, o direito de aprendizagem tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades que guiarão toda a educação básica. Desse modo, esse documento normativo afirma, também, que a Base (BNCC) visa assegurar competências essenciais para os estudantes da educação básica. Ela compreende como

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

competência a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) (Brasil, 2018).

Dentre os preceitos preconizados pela BNCC, está o fortalecimento da autonomia do estudante, as inserções de cultura digital e os desafios da escola para o ensino de Geografia, mais detidamente no que tange aos conteúdos, levando em consideração a cientificidade do campo da Geografia e dos saberes geográficos. Para tanto, devemos levar em conta que as informações e conhecimentos geográficos (isto é, reconhecidos e construídos através da Geografia) contribuem para mobilizar o conhecimento para elaborar problemas reais.

A Geografia deve contribuir para contextualizar processos espaço-temporais e não apenas o acúmulo de informações e estas (quando utilizadas) precisam ser entendidas como saberes historicamente construídos, não apenas como dados isolados/quantitativos e definitivos.

A educação formal está na base de propostas que indicam as possibilidades e potencialidades de uma sociedade em tornar-se transformadora. A Geografia (quer seja escolar ou outra), com sua função de promover a capacidade de realizar análises e críticas espaciais em diferentes escalas geográficas, tem papel fundamental na compreensão do mundo e das relações entre o local e o global. Dito de outro modo, a Geografia se torna relevante – em nossa perspectiva –, no contexto escolar, ao possibilitar a formação de uma *consciência espacial* e, assim, faz o aluno/a perceber-se como presente/parte no/do espaço geográfico, e, desta forma, constitui-se como uma Geografia para a (formação da) cidadania.

Entretanto, percebemos que o ensino de Geografia, assim como de outras disciplinas escolares, tem sido (re)articulado para ser instrumento de moldagem dos indivíduos de cada sociedade perante seus projetos políticos e econômicos. No caso da escola pública – aquela que atende a maioria dos estudantes de baixa renda e que "deverão compor a classe-que-trabalha" –, isso é particularmente perceptível. Trata-se de formar um capital humano "competente" (com "competências"), principalmente, para o mundo do trabalho. Christian Laval, em "A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público" faz a crítica da "pedagogia das competências" (Laval, 2019, p. 79, grifos do autor).

> [...] a tendência é introduzir a 'lógica das competências' na escola e combinar certificação concedida pelo sistema educacional à determinação mais estrita da formação da mão de obra pelas empresas que fazem uso dela. A escola teria de passar, portanto, de uma *lógica dos conhecimentos para uma lógica da competência.*

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

Conforme interpretamos a BNCC, as "competências" e "habilidades" passam, com a implementação deste documento, a *preceder* aos conhecimentos/conteúdos. Competências e habilidades tornam-se "fins" e os conhecimentos/conteúdos "meios", ainda que a descrição, por exemplo, das competências, abra uma série de possibilidades ao ensino de "conteúdos", construção de "conhecimentos" e formação cidadã. Entretanto, na prática, no "chão da escola", toma corpo, progressivamente, a ideia (lógica) de preparar o aluno para o mercado (de trabalho) no Pós-Ensino Médio, ainda que se leia na BNCC que se as experiências vividas pelos alunos na escola "favorecem *a preparação básica para o trabalho e a cidadania*, (...) [isso] não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho (BNCC, grifos nossos)".

A percepção que desejamos apontar aqui é que existem diferenças entre "o escrito" (na BNCC) e o "realizado" dentro das escolas públicas, ou mesmo a preocupação mais efetiva de um campo social mais interessado com a proficiência (ou competência) em Leitura (Língua Portuguesa) e Matemática por razões de mercado. Não é difícil percebermos uma tendência a este fato na mídia tradicional quando são salientadas as notas dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)[7], onde a preocupação com que os alunos saibam *ler* e *calcular* bem é notadamente maior – caso seja citada – do que em relação à Ciência. As mídias tradicionais também raramente chamam a atenção para as deficiências em Ciências Humanas como Geografia ou História, Sociologia e Filosofia, igualmente essenciais para a formação política e cidadã. Consideramos que isso é um indicativo do objetivo final que se estabelece para o ensino público, ou seja, ao fim e ao passo, preparamos alunos para mundo do trabalho ou a leitura de manuais, substanciando o indicado por Laval ao afirmar que "o novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica" (Laval, 2019, p. 29). Ao final, cobram-se (em certos setores da sociedade) muito mais *a preparação para o trabalho* do que para a cidadania.

A Geografia, como ciência produtora de conhecimento (teorias, metodologias, epistemologias), deve estar vinculada à formação *do cidadão/cidadania* por meio da educação

[7] Tradução de *Programme for International Student Assessment*, corresponde ao estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de subsidiar informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa. Acesso em: 12 dez. 2023.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

formal na escola. Ler e calcular são, claro, competências indispensáveis ao estudo de qualquer área do conhecimento. Compreender o que são escalas cartográficas ou coordenadas geográficas (latitudes e longitudes), enfim, a leitura cartográfica, exige conhecimentos de matemática e de leitura. Porém, a Geografia, na escola, é mais do que alfabetização cartográfica (embora sua inclusão tenha lugar fundamental). Nessa direção, o desafio consiste em compreender "O que é a geografia? Para quê [e quem] serve?", tal como sinalizado por autores como Yves Lacoste (1988) e Ruy Moreira (2006), considerando que estes questionamentos não são novos e tão pouco parecem estar esclarecidos.

No século XXI, o ensino de Geografia é relevante por permitir diversas e distintas leituras do espaço-tempo (condições da existência e da experiência social), estabelecendo conexões dentro de momentos complexos da contemporaneidade que se apoia em um modelo econômico capitalista e globalizado. Há, portanto, de pensarmos em uma tríade, Educação-Geografia-Conhecimento, que represente as possibilidades e inter-relacionamentos que se retroalimentam e buscam analisar, descrever e interpretar as ações e relações sociedade e natureza. A Geografia, ou melhor, a ciência geográfica, possibilita conhecermos e analisarmos as relações e esferas de poder que operam na atualidade e onde se observa um acirramento de tensões entre estados-nação e grupos étnicos/ideológicos, os quais fomentam instabilidades e o (re)surgimento de forças antidemocráticas.

As transformações advindas da globalização, desde o final da II Guerra Mundial, nos mostram a importância da Geografia como ciência espacial e a necessidade de desenvolver-se o pensamento geográfico, ou seja, a capacidade de percebermos, criticamente, a espacialidade de fatos/fenômenos dentro da complexidade local-global do mundo atual. Como afirma Marandola Jr. (2010, p. 8), "conhecimento geográfico não é exclusivo dos geógrafos, outros também produzem conhecimento geográfico, como os historiadores, sociólogos, antropólogos e psicólogos, por meio de diversas leituras da realidade". Esses outros olhares contribuem para o entendimento das questões das territorialidades que são gestadas dentro de movimentos sociais, apoiadas em instrumentos da cibercultura, ampliando os limites do território, incluindo ou excluindo, os indivíduos. Neste movimento, observa-se que as tecnologias de comunicação e informação são os novos instrumentos de fomento das divergências.

As novas roupagens de ações e fluxos de informação que se configuram com a globalização ultrapassam os aspectos territoriais tradicionais e o alcance de novas formas de "poder", constituídos no/através do ciberespaço (fazendo uso de redes sociais), desestabilizam

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

a coesão das sociedades, exaltando segregações de todas as formas: étnico-raciais, de gênero, religiosas, culturais, econômicas.

Tal cenário (que pode mesmo tornar-se antidemocrático) amplifica a importância da Geografia e, principalmente, o tipo de conhecimento por ela proposto. O conhecimento geográfico (ou seja, a Ciência Geográfica como saber instrumental para a produção/transformação do espaço geográfico) se estabelece *no espaço* por ações individuais, coletivas/corporativas no espaço. Mas a produção do espaço, em diferentes escalas, se é um processo social e político, no âmbito de um espaço geográfico que se organiza por meio de relações de poder, é desigual. Essa percepção crítica das *desigualdades espaciais*, vale observarmos, é a própria *natureza* da Geografia. É por meio de usos (sociais, políticos, econômicos e culturais) do espaço que são estabelecidos os territórios (formas de organização do espaço) e as respectivas territorialidades[8]. A complexidade do mundo atual revitaliza novas e velhas questões da ciência geográfica.

A ciência geográfica produz conhecimento, mas interessa-nos compreender que saberes são esses, qual o seu alcance na construção de sujeitos críticos e de uma sociedade igualitária. O conhecimento, adquirido/construído, é um agente de transformação do pensamento do sujeito/subjetividades e das coletividades. O conhecimento é um indutor de "liberdades" substantivas, como diz Amartya Sen (2010). O acesso e a construção do conhecimento é um direito a ser defendido. Conhecimento amplo e não dogmático que nos permite ver a complexidade do mundo e da vida. Nesta perspectiva, o conhecimento geográfico é um conhecimento de grande amplitude, ao possibilitar que cada indivíduo (sujeito) e as coletividades construam suas territorialidades. As territorialidades abarcam o corpo (indivíduo) em relação ao lugar que ocupam/atuam. Neste sentido, o conhecimento geográfico se insere em um conhecimento particular, mas não desarticulado e descontextualizado, pelo contrário, é aquele que busca a compreensão da realidade a partir de uma visão interdependente das coisas e fenômenos, por meio da sua complexidade (Morin, 2005, p. 47).

Portanto, deve-se evitar que a razão de mercado (a lógica da concorrência, do individualismo, do gestor de si precarizado) se aproprie da escola e que ela "seja submetida à concorrência, à competição e à produtividade como se fosse uma empresa capitalista dos

[8] De acordo com Calderón e Castells, 2021, "As territorialidades são [...] construções socioculturais e político-institucionais. São espaços vinculados a sociedades regionais ou locais que têm uma tradição e uma cultura em relação à natureza" (p. 63).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

tempos atuais" (Pontuschka *et al.*, 2007, p. 76), de modo que os professores de Geografia se objetivam em

> Fazer escolhas ou opções que elevem o aluno a patamares superiores [...] e da consciência sobre a importância do conhecimento do espaço geográfico para sua vida como ser humano e como cidadão participante (de um) mundo complexo (*ibid.*, p. 77).

Feitas estas colocações, a partir desta parte da seção, nos debruçamos para a importante questão dos conceitos geográficos. A Geografia é uma ciência que faz uso de certos conceitos/categorias de análise que são utilizados para realizarmos a percepção e a análise de fenômenos no espaço: espaço/espaço geográfico, paisagem, região, território, lugar e escala (cartográfica e geográfica) são os principais, aos quais ainda poderíamos incorporar a rede, o ambiente e a técnica[9], e, até mesmo, tecermos reflexões a partir do conceito de ciberespaço. É importante frisarmos, também, que a Geografia não despreza o "tempo", uma vez que espaço e tempo (tempo-espaço) são inseparáveis, pois tudo que é no espaço também é no tempo. A BNCC, desta forma, dá destaque aos conceitos geográficos e salienta sua importância, reconhecendo que

> A juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (CNE, 2011, ênfase adicionada).

Isso significa percebermos/reconhecermos as juventudes em seus tempos e espaços subjetivos, isto é, em suas próprias geografias pessoais/íntimas ou, ainda, em suas singularidades (como indica a própria BNCC) espaço-temporais. Poderíamos também afirmar isso por meio de um conceito geográfico, o conceito de "*lugar*", pois este, indubitavelmente, remete às "geografias pessoais" das juventudes e seus territórios.

É fundamental, ao destacarmos a importância dos conceitos e categorias de análise espaciais, que professores e professoras de Geografia tenham sempre em tela a importância da

[9] Nunca é demais lembrar que, para Milton Santos, "a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela **técnica**. As **técnicas são o conjunto de meios instrumentais e sociais**, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, **cria espaço**" (Santos, 1997, p. 25; grifo nossos. Em tempos de uma sociedade informacional e em que o ciberespaço faz parte do cotidiano, o conceito de técnica se reveste igualmente de importância.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

reflexão epistemológica da Geografia e de seus conceitos. Para ensinarmos Geografia, é indispensável a reflexão teórica para que possamos *praticar* Geografia e ensiná-la.

Desta forma, conhecermos e compreendermos as complexas relações entre sociedade (ou, de fato, *entre as diferentes sociedades/grupos sociais*) e natureza (e como as sociedades se organizam para se apropriarem da natureza e as implicações deste fato), em uma escala planetária[10], ganham, no tempo contemporâneo, singular importância, não apenas para os cientistas, mas para a sociedade em geral. E é a isso, justamente, que se dedica a Geografia desde, pelo menos, Alexander von Humboldt (1769-1859, geógrafo alemão) e Paul Vidal de la Blache (1845-1918, geógrafo francês).

A Geografia (ciência), assim, é uma ciência espacial, humana, social e política, cujo objeto de estudo é o *espaço geográfico*, definido por Milton Santos (1997, p. 51), considerado como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, procurando conhecer, explicar e cartografar a ocorrência de fenômenos relativos às relações entre natureza (ou o geossistema natural ou físico) e sociedade (ou geossistema socioeconômico), na superfície da Terra, em função dos processos históricos de apropriação humana do espaço[11]. A Geografia é, deste modo, principalmente, uma ciência espacial, quer seja por seu objeto (o espaço geográfico), quer seja por sua metodologia (a espacialização analítico-crítica e cartográfica de fenômenos).

O espaço geográfico, objeto da Geografia, é um espaço, concomitantemente, *natural, histórico e social*. À Geografia, deste modo, interessa-nos conhecer, analisar e explicar os fatos e fenômenos relacionados ao espaço geográfico, à superfície da Terra. A geografia configura-se assim, de modo amplo, e inspirando-nos em Eric Dardel (2011, p. 2)[12], como a ciência que expressa o interesse dos seres humanos no *mundo circundante*.

De outra forma, também podemos considerá-la como uma ciência humana que

> Pesquisa o espaço produzido pelas sociedades humanas, considerando-o como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações estabelecidas entre os grupos sociais e a natureza em diversos tempos históricos" (Pontuschka *et al.*, 2007, p. 37).

[10] Embora sem desprezo por outras escalas geográficas, como a local e a regional, do que trataremos mais à frente.
[11] Esse "espaço apropriado" é, então, dito "espaço geográfico".
[12] Dardel (2011, p. 1) é autor da expressão "**geograficidade**", isto é, a "**relação concreta** [mas que também diríamos simbólica] **(que) liga o homem à Terra**". É deste modo que afirmamos que o imperativo de **geografizar** o espaço (isto é, apropriar-se dele pelas técnicas) é da *natureza* própria do homem.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

A partir desta última definição de Geografia, pode-se perceber que se fazem presentes na reflexão tanto os conceitos de espaço produzido, como o de tempo, mas, em particular, a presença de uma sociedade em "movimento", dinâmica (entre os sistemas de objetos e ações), na qual diversos grupos sociais, tais como "as juventudes", se relacionam entre si e, então, *com e na* natureza. Pode-se, assim, depreender que uma Geografia Escolar deva/possa afirmar-se/articular-se no seguinte esquema: ESPAÇO – TEMPO – GRUPOS SOCIAIS – NATUREZA, como representamos na figura a seguir:

FIGURA 1 – Espaço geográfico e seus elementos dinâmicos



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Na realidade, ou mesmo "na prática", todos os conceitos expressos na figura 1, assim como os citados conceitos/categorias de análise da Geografia, são, evidentemente, complexos e objeto de importantes debates e reflexões epistemológicas, as quais, contudo, não cabem no escopo deste texto.

A Geografia na escola, nesta perspectiva, deve se articular em termos da *condição espacial das juventudes*, dado ser a Geografia *uma ciência do espaço geográfico*. A Escola (Educação Básica), sendo um *lugar* (um conceito geográfico, relacionado com relações sociais cotidianas, identidade e subjetividades) voltado para a formação de um grupo específico, as juventudes, em que pese também a presença, nos EJAs, de adultos (ou jovens adultos), deve, então, ser orientada para seu atendimento. Cabe, portanto, à Geografia, cumprindo seu papel enquanto Ciência, contribuir para que as juventudes "deem-se conta" de sua *condição no espaço* e no tempo, isto é, no espaço geográfico, socialmente produzido, do qual fazem parte, quer seja como agentes ativos ou passivos, como atores ou como objeto de estruturas sociais, políticas e econômicas.

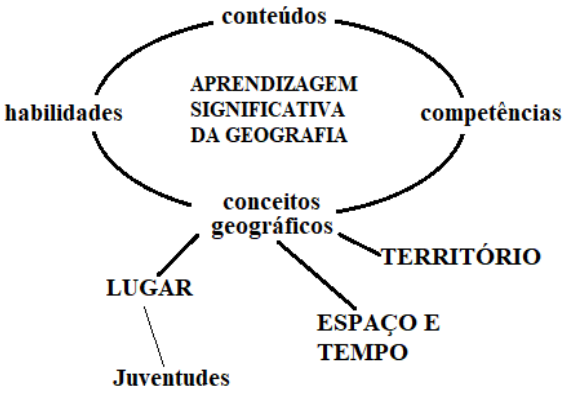
Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

Deste modo, nos encaminhando para o encerramento dessa seção, salientamos a singular importância do conceito de "lugar" para o ensino de Geografia, com as diversas juventudes, assim como da escala geográfica. Nota-se que se tratam de conceitos que se entrelaçam. Cartograficamente, o *lugar* pode ser *localizado*, isto é, remete à escala geográfica do local. Em Geografia é necessário, no entanto, que se façam análises em várias escalas geográficas, da local à global. Na prática, sugere-se que se inicie pela local e, depois, se vá para a global, para, então, retornar para o local (local ↷global ↷local), estabelecendo análises diversas, relacionando o *mundo da escola*. Mas partindo sempre da *escala local do aluno*, do espaço de vida (vivido) do aluno, no qual mora, no qual acontece seu dia a dia, suas vivências e sociabilidades cotidianas. Em síntese, usando agora um conceito (lugar), se começa pelo "lugar" do aluno para *conhecer* o mundo. O conceito de lugar expressa as condições espaciais ligadas ao cotidiano, às subjetividades, às socializações do dia a dia, enfim, é *no lugar* e a partir *do lugar* que os alunos/alunas, que as juventudes, percebem o mundo. O lugar é onde se vive e é a partir dele (lugar/local), *partindo* dele, que o professor pode realizar um ensino e uma *aprendizagem significativa*, ancorando informações e conhecimentos de/em outras escalas geográficas ao mundo/lugar do aluno.

Tal procedimento não deve, no entanto, desmerecer os demais conceitos da Geografia, como território ou paisagem, pois, como se sabe, todos eles se articulam com o fim de compreender o espaço. Igualmente importante é reconhecer (ou ter o cuidado), como alerta de Cavalcanti (2012, p. 165), que "segundo Kaercher (1998), os conceitos não devem anteceder aos conteúdos, pois eles devem ser formados no trabalho realizado com os conteúdos". De fato, podemos estar representando assim este pensamento, integrando a ele aspectos basais da BNCC (habilidades e competências):

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

FIGURA 2 – Aprendizagem significativa da Geografia[13]



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Não existe hierarquia entre os termos da Figura 2, mas, sim, uma proposição de dinâmica ou dialógica entre os termos, em que um necessita/funciona do/com o outro. Como posto acima, se "os conceitos não antecedem os conteúdos", "a atuação docente nesse processo de formação do pensamento conceitual dos alunos (...) é a de mediar, não apresentando conceitos prontos para serem assimilados diretamente" (Cavalcanti, 2012, p. 170).

Deste modo, para a leitura de nossa figura 2, bem vale a expressão "o todo é maior que a soma das partes", pois os termos não devem ser tomados isoladamente, mas em sua totalidade, objetivando o que é mais importante, a aprendizagem (significativa) de uma Geografia voltada para a formação crítica e cidadã. Desta forma, fica claro que para os docentes não basta conhecer a BNCC ou metodologias pedagógicas[14] inovadoras (muitas vezes proposições "da moda" ou assumidas "prontas", sem criticidade), mas a constante reflexão epistêmica em relação à sua área do conhecimento, dos seus conceitos e teorias, enfim, para que suas práticas docentes sejam, efetivamente, capazes de se relacionarem com os alunos e, assim, desenvolverem uma formação crítica e cidadã.

PALAVRAS FINAIS

Para encerramos as discussões contidas neste texto, trazemos à tona argumentos embasados nas investigações de Zygmunt Bauman, dedicando boa parte de sua obra às

[13] Nesta figura não representamos todos os conceitos da Geografia, mas os demais não devem ser desconsiderados. Viver em um *lugar* também significa, por exemplo, conviver com uma *paisagem* e em uma *região*.

[14] Não que ambos não sejam importantes.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

grandes temáticas, entre elas: sociedade, política, trabalho, globalização, identidade, consumo, comunidade, resultando em uma profícua produção intelectual. O cerne do pensamento mais recente de Bauman, em particular desde a publicação de Modernidade Líquida (Bauman, 2001), está pautado na metáfora do *líquido.* "Os líquidos – afirma Bauman (2001, p. 8) – diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade". Tudo que é sólido, na Modernidade, tende, a partir de agora, a "derreter, tornar-se "líquido" (Bauman, 2001, p. 10)

> O derretimento dos sólidos levou à progressiva libertação da economia de seus tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais. Sedimentou uma nova ordem, definida, principalmente, em termos econômicos.

A partir dos anos 1970, a "solidez" keynesiana (ao menos em certas partes do globo) dá lugar ao neoliberalismo (que se espalha por quase todo o planeta) e suas políticas de desregulação e desregulamentação, considerando o Estado como um *servidor* do mercado, o qual deve, cada vez mais, se autorregular ("livre mercado"). Ao Estado cabe mais (ou apenas) o papel de "agência seguradora" nos momentos de crise (como a de 2008), salvando a economia com dinheiro público.

Constituindo-se uma economia líquido-moderna, orientada para o consumo, aonde mais importante que produzir é consumir, na qual a obsolescência das mercadorias torna-se não apenas programada, mas instantânea e "a cultura (outrora compreendida no projeto Iluminista como ferramenta básica para a construção de uma nação) da modernidade líquida (...) tem (agora) clientes a seduzir" (Bauman, 2013a, p. 13-21). Para o sociólogo,

> A forma de vida em que a geração jovem de hoje nasceu, de modo que não conhece nenhuma outra, é uma sociedade de consumidores e uma cultura 'agorista' – inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto da novidade e da contingência aleatória (Bauman, 2013b, p. 34).

E referindo-se à *sociedade da informação*, Bauman (2013b, p. 35) afirma que esta

> Em vez de organizar o conhecimento segundo linhas ordenadas, oferece cascatas de signos descontextualizados, conectados entre si de forma mais ou menos aleatória. Dito de outra maneira: quando quantidades crescentes de informação são distribuídas a uma velocidade cada vez maior, torna-se [...] mais difícil criar narrativas, ordens ou sequências de desenvolvimento. Os fragmentos (de informação) ameaçam se tornar hegemônicos.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

Ocorre, porém, que não é possível "acelerar" a construção de conhecimentos à mesma velocidade com que estão acostumados muitos jovens alunos a receberem "informações" em seus celulares. Ensinar e aprender, consideramos, é (um processo relativamente) lento. Não porque a Educação Básica dure vários anos (12 minimamente), mas porque ler, escrever, relacionar, analisar, pesquisar, reelaborar e sistematizar conhecimentos não se faz a partir de fragmentos (com algumas dezenas de caracteres) de informação. Não basta surfar nas informações, é preciso mergulhar nelas. Afirmar isso, significa fazermos a crítica da velocidade e da aceleração, não significa, em relação à escola, renunciarmos às ferramentas tecnológicas, mas que a escola (reflexão importante para docentes e discentes) não pode ser "acelerada" ao ponto de, ao se relacionar com a informação, não a tratar de forma crítica. Para conhecer é preciso "ligar os pontos", contextualizar, fazer relações e conexões e isto nem sempre é veloz. Bastam alguns segundos para que um estudante obtenha com seu telefone celular um conceito para "globalização", mas conhecer seu processo, funcionamento e ser crítico em relação a ela é mais complexo. Sendo assim, Rosa (2022, p. 21, grifo do autor), destaca que "os efeitos da *aceleração tecnológica* sobre a realidade social são tremendos, particularmente porque elas transformam o 'regime de espaço-tempo' da sociedade, ou seja, a organização do espaço e do tempo da vida social.

A aceleração tecnológica, e suas lógicas do "agorismo" (vide Bauman), do imediatismo, da instantaneidade, do presenteísmo ou da descartabilidade da informação (cada informação deve ser superada rapidamente por uma "nova informação" para nos sentirmos "conectados" ao mundo) nos atinge a todo momento e, claro, a escola também. A aceleração tecnológica (de transportes, comunicações e envio de informações), mais que promovida para gerar o bem-estar geral, foi desenvolvida para atendermos a demandas do mercado, isto é, para a aceleração dos fluxos (materiais e imateriais), com a primazia de interesses econômicos. Porém, "a escola não é uma empresa" (Laval, 2019), nela é preciso valorizar o devido "tempo" das aprendizagens e do ensino, cuja aceleração exacerbada – às vezes, movida por modismos pedagógico-tecnológicos – é sempre um risco.

É interessante notarmos que, sendo a Geografia uma ciência espacial, mas que também se preocupa com o tempo, isto é, o tempo-espaço, as questões esboçadas acima, sobre a aceleração tecnológica contemporânea, acabam por, necessariamente, serem objeto de estudo na escola quando tratamos do meio técnico científico-informacional enquanto conteúdo.

Desta forma, a escola deve afirmar-se como o lugar que é, ou seja, uma instituição social aonde o acesso ao conhecimento deve ser plenamente garantido. Não ser apenas

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

espaço-tempo de socialização (sob as lógicas da modernidade líquida ou da globalização neoliberal), mas estruturada para o desenvolvimento do pensar crítico. Não sobrecarregada de formalidades e atribuições, regidas por normatizações que são criadas para elevar os indicadores de aprendizagem, mas para o desenvolvimento humano, a criticidade e a cidadania, com o que a Geografia (e as Ciências Humanas em geral) tem muito para contribuir.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 6, p. 68-92, 1992. Disponível em: http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf . Acesso em: 10 out. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013a.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013b.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CALDERÓN, Fernando; CASTELLS, Manuel. **A nova América Latina**. Tradução Eliana Aguiar. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Parecer CNE/CEB nº 5, 4 de maio de 2011. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna: BONIN Iara Tatiana. Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo – uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180423022215id_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DARDEL, Eric. **O homem e a Terra:** Natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Sílvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia a dia. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al*. (org.). **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998.

LACOSTE. Yves. **A geografia:** isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. São Paulo: Papirus, 1988.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Sistema de ensino, escola, sala de aula:** onde se produz a qualidade das aprendizagens. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Roseli Belmonte. Inclusões, deficiências e o cenário educacional na contemporaneidade. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, v. 23, n. 3, p. 42-54, set./dez. 2022. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/4496/pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

MARANDOLA, Jr. Eduardo. Humanismo e arte para uma geografia do conhecimento. **Geosul,** Florianópolis, v. 25, n. 49, p. 7-26, jan./jun. 2010.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** São Paulo: Contexto, 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder:** conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib *et al.* . **Para ensinar e aprender Geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar:** a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista (Brasil 1890-1930). São Paulo: Paz e terra, 2018.

ROSA, Hartmut. **Alienação e aceleração:** por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna. Tradução de Fábio Roberto Lucas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

ROSE, Nikolas. **A política da própria vida:** biomedicina, poder e subjetividade no século XXI. São Paulo: Paulus, 2013.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado:** fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp), 2012.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo. Razão e emoção. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, V.; BRANCO, G. C. (orgs.). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: Nau, 2000.

SOBRE OS AUTORES

Orlando Albani de Carvalho
Mestre em Geografia (2006) e Licenciado em Geografia (2000) ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem interesses de pesquisa sobre os impactos ambientais e territoriais da implantação de grandes hidrelétricas na bacia hidrográfica rio Uruguai (RS/SC). Tem experiência na área de ensino de Geografia (graduação) nas disciplinas de Geografia Política, Geografia Econômica, Geografia Humana, Geografia Física e Climatologia.
E-mail: orlando.carvalho@ulbra.br

Gisele Massola
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/2015). Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/2009) e Graduada em História pela mesma Universidade (ULBRA/2003). Cursou especialização em Ciências Sociais, com ênfase em História e Geografia do Brasil pela Faculdade Integrada de Amparo (FIA-SP/2005) e ainda em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (ULBRA/2020). Tem produzido e publicado estudos sobre Educação, mídia, pedagogias culturais, patrimônio cultural, identidades e diferenças, práticas de leitura, formação de leitores e representações.
E-mail: gisele.massola@ulbra

Jussara Alves Pinheiro Sommer
Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/2013), possui mestrado em Geociências (2005) pela mesma universidade e graduação em Geografia Licenciatura pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/2003). Possui experiência na área de Geociências, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento humano e sociedade, diagnóstico ambiental, educação ambiental, ensino.
E-mail: japsommer1965@gmail.com

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2024.
Recebido em: 24/01/2024 | Aceito em: 24/07/2024