

# **CURRÍCULO NA GEOGRAFIA: UM OLHAR SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS AÇÕES PRODUZIDAS EM SALA DE AULA DOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL**

*CURRICULUM IN GEOGRAPHY: A LOOK AT THE NATIONAL CURRICULUM PARAMETERS AND THE ACTIONS TAKEN IN THE CLASSROOM OF ELEMENTARY SCHOOL FINAL YEARS*

*EL CURRÍCULO EN LA GEOGRAFÍA: UNA MIRADA HACIA LOS PARÁMETROS CURRICULARES NACIONALES Y LAS ACCIONES PRODUCIDAS EN EL AULA EN LOS AÑOS FINALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA*

Augusto Guthiere Fialho Arruda<sup>1</sup>  
Franciele Marilies Estevam<sup>2</sup>

## **Resumo**

Este artigo teve como propósito discutir a importância do currículo escolar e dos documentos oficiais que orientam as escolas e a toda a comunidade escolar para que as disciplinas vigentes sejam parte operante na aprendizagem e na formação crítico-cidadã dos alunos do país. Para isso, fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre a problemática, para logo analisar as relações de aprendizagem e seus efeitos, no tocante ao ensino da Geografia nas series finais do fundamental. Trata-se de compreender o seu funcionamento, a hierarquia constitucional das normas e, o mais preponderante, o seu diálogo com a sala de aula comum. Também pretende conhecer como os professores, quando produzem/reproduzem Geografia, com seus recursos pedagógicos, realizam o seu trabalho com os alunos. Deixa clara a participação da comunidade escolar, tanto a nível das propostas técnico-ministeriais como, em uma escala mais local, a percepção do aluno e do professor sobre a sua aplicação. O currículo, como categoria pedagógica e os documentos oficiais que norteiam as escolas, não podem ser confundidos com parâmetros curriculares e bases curriculares. Neste estudo, se constataram problemas nas aulas de Geografia e se refletiu sobre a sua influência na formação dos alunos.

**Palavras-chave:** Currículo. Parâmetros curriculares. Aprendizagem. Geografia.

## **Abstract**

This article aimed to discuss the importance of the school curriculum and official documents that guide schools and the entire school community so that the current disciplines are an active part of the learning and critical-citizen training of students in the country. Thus, a bibliographic research was done on the problem to then analyze the learning relationships and their effects, regarding the teaching of Geography in the final years of elementary school. It is about understanding its functioning, the constitutional hierarchy of norms, and most importantly, its dialogue with the common classroom. It clarifies the school community's participation, both in terms of technical-ministerial proposals and, on a more local scale, the perception of the student and the teacher about its application. The curriculum, as a pedagogical category and the official documents that guide schools, cannot be confused with curriculum parameters and curriculum bases. In this study, problems were found in Geography classes and it was reflected on its influence on the training of students.

**Keywords:** Curriculum. Curricular parameters. Learning. Geography.

---

<sup>1</sup> Aluno do curso de Formação Pedagógica em Geografia do Centro Universitário Internacional UNINTER. Relatório apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso 02-2019. RU: 2434624

<sup>2</sup> Graduada em Geografia - Licenciatura e Bacharelado pela UFPR (2016). Bacharelado em Turismo pela Universidade Positivo (2009). Possui especialização em Gestão de Projetos pela Universidade Positivo (2017). Tem experiência na área de Geociências, com ênfase em Geografia Física e pedologia. Possui experiência na área de cartografia voltada à análise ambiental e geoprocessamento. É docente dos cursos da Área de Geociências do Centro Universitário Internacional - UNINTER.

## Resumen

Este artículo tiene el propósito de discutir la importancia del currículo escolar y de los documentos oficiales que orientan a las escuelas y a toda la comunidad escolar para que las disciplinas vigentes sean factores operativos en el aprendizaje y en la formación crítico-ciudadana de los estudiantes del país. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica sobre el tema, para luego analizar el aprendizaje y sus efectos en lo que se refiere a la enseñanza de la Geografía en los años finales de la educación básica. Se trata de comprender su funcionamiento, la jerarquía constitucional de las normas y, lo más importante, su diálogo con el salón de clases común. También pretende conocer la forma como los profesores, cuando producen/reproducen la Geografía, con sus recursos pedagógicos, realizan su trabajo con los alumnos. Deja clara la participación de la comunidad escolar, tanto en términos de las determinaciones técnico-ministeriales como, en escala local, la percepción del alumno y del profesor sobre su aplicación. El currículo, como categoría pedagógica y los documentos oficiales que orientan a las escuelas, no pueden ser confundidos con parámetros curriculares o con bases curriculares. En este estudio, se constataron problemas en las clases de Geografía y se hicieron consideraciones sobre su influencia en la formación de los alumnos.

**Palabras-clave:** Currículo. Parámetros curriculares. Aprendizaje. Geografía.

## 1 Introdução

Um das questões que angustiam os professores é o que oferecer para os alunos e como realizar esta entrega para obter maior eficácia na execução de um plano de aula. A razão de ser do docente não é saber os conceitos, categorizar a técnica e a epistemologia da ciência que aborda em sala de aula, mas gerar no aluno o interesse por elas.

Para Ribas (2010, n.p.), “a escola é responsável para estimular o desejo pelo saber e a transmissão de conhecimento, despertar na criança e no adolescente o gosto pela leitura e pelas ciências”. É neste sentido que o professor deve orientar as suas atividades. O conhecimento em si é uma parte importante do processo de ensino-aprendizagem. A outra parte é fazer com que o aluno seja um interlocutor, um agente interativo neste processo.

Sendo assim, com o objetivo de nortear as ações dos professores em sala de aula, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), divididos em disciplinas, que possuem um conjunto de objetivos para cada uma delas, dirigidos à formação do aluno.

Mais recentemente, temos outro documento que deve ser colocado nesta análise, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que tem a finalidade de coordenar os conteúdos para cada ano do ensino básico no Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) devem ser levados em conta, de forma obrigatória, nas escolas públicas do país; já a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) deve estar disposta obrigatoriamente tanto em escolas públicas como particulares. Em linhas gerais, não podem ser objeto de comparação, pois os dois documentos são complementares e concebidos por junta de técnicos das áreas específicas e por profissionais da educação, também ligados ao Ministério da Educação. Esses técnicos discutem estratégias eficazes,

como esteira para os professores em sala de aula executarem seus trabalhos da forma mais plena possível.

Este artigo faz menção aos conceitos que orbitam o currículo — definindo e pontuando suas características e operação no contexto escolar. Realizou-se um trabalho de discriminação e hierarquização dos proponentes curriculares; posteriormente se discutiram — não de forma definitiva e exaustiva, mas introdutória —, as ações dos professores no cotidiano de sala de aula, fazendo uma análise elementar dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia. Assim, apresenta-se, de forma revisional e teórica, uma comparação entre o que está prescrito no documento oficial e as demandas de sala de aula na disciplina de Geografia, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

## 2 Metodologia

O problema foi identificado, a priori e *in locu*, durante o estágio supervisionado no ensino fundamental II, por meio de conversas e discussões com professores das disciplinas de ciências da terra e humanas sobre o uso do material didático.

Posteriormente, realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, com levantamento bibliográfico sobre conceitos e categorias que envolvem o currículo escolar e sobre as definições e objetivos dos parâmetros curriculares nacionais no contexto da Geografia.

Logo depois, produziu-se uma pesquisa de base bibliográfica a fim de averiguar como a academia trata a questão do currículo escolar e sua relação com os parâmetros curriculares.

Concluída a etapa de busca de definições e conceituações, definiu-se um recorte do objeto a ser analisado: o desempenho e desdobramentos em sala de aula frente ao que é sugerido/apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia.

A pesquisa foi realizada e ratificada, no que tange aos aspectos conceituais, com os professores da área de Geografia da Escola Raimunda Nonata Forte Sales — situada na localidade do Garrote, no município de Caucaia —; e da escola de ensino médio Dr. Cesar Cals, na área central do município de Fortaleza, ambas no Ceará.

Os principais autores utilizados para o levantamento bibliográfico foram Lima; Zanlorenzi e Pinheiro (2012); Filizola e Kozel (2009), Cavalcanti (1998), que tratam da questão teoria e prática na disciplina de Geografia; o próprio Parâmetro Curricular Nacional (PCN) do Ministério da Educação (MEC), e a Constituição Federal de 1988.

### 3 Currículo e a necessidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Antes de passar à discussão em si, conceituar e levantar algumas categorias se faz necessário. Uma delas é o currículo.

O currículo, por definição, é uma sistematização dos conteúdos, bem como dos métodos, com a finalidade de desenvolver a formação de indivíduos nos mais diversos níveis de escolaridade. *Grosso modo*, o currículo projeta os conhecimentos necessários para preparar o aluno para um complexo abrangente, que é a sociedade em que está inserido. Sua função escolar remete à orientação daquilo que vai ser, e como vai ser abordado em sala de aula.

O currículo responde a esse questionamento, pois ele define, como e para que os conteúdos são trabalhados nos diferentes níveis de ensino. São muitos os conceitos que podemos apresentar sobre currículo, pois essa conceituação está ligada às diferentes teorias, concepções e interpretações no campo educacional (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 22).

Por se tratar de algo de extrema importância, as instituições, através de suas funções constitucionais, salvaguardam estes meios para que se potencialize a própria definição de currículo. Para isso, normatizar esses “afluentes e subafluentes” de conteúdos e abordagem parece ser razoável, pois é função constitucional do Estado oferecer educação de qualidade para todos e promover o seu desenvolvimento em uma concepção social dada. Essa é a função dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que nascem com o intuito de auxiliar os professores com os conteúdos programáticos a serem trabalhados em sala de aula.

Antes de estabelecer relação entre o que está em voga como normativa curricular e a práxis dentro de sala de aula, deve-se perceber a função socioescolar do currículo e seus objetivos em uma escala nacional.

Tratar o currículo simplesmente como um conjunto de conteúdos sem conexão ou sem importância prática e que serão aplicados pelo docente, limita a discussão e a sua importância. Para Saviani (apud LIMA; SANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 35), “o currículo traz na sua essência questões econômicas, políticas, culturais e históricas que ultrapassam a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares”. Neste sentido — que parece ser mais abrangente, no que tange à relação “currículo e prática” —, trazer um olhar mais criterioso para este tema é indispensável para se perceber se as atribuições dos professores, em sala de aula, estão, de forma efetiva, sendo contempladas e se chegam a um grau de eficácia satisfatória. Diante do exposto até aqui, a indagação que se faz como pergunta inicial é: Os parâmetros curriculares nacionais atendem às necessidades dos professores, em especial os da disciplina de Geografia, nas escolas públicas do país onde este documento é obrigatório?

Os currículos escolares transcendem os guias curriculares. Os guias, no caso dos PCNs, apontam para temas centrais. Já o currículo é formado pelo docente, em uma esfera subjetiva, mas sempre ancorada nos parâmetros, ou seja, o PCN não é uma razão em si mesmo, mas é o material indispensável na prática e na construção de políticas pedagógicas que orbitam a autonomia escolar; o currículo é muito mais amplo que o parâmetro. O currículo, como elemento formador da prática escolar; pode ser entendido como o aspecto formal, que passa pela ideia do material escrito, onde estão cristalizados os acordos estabelecidos entre os participantes do processo de elaboração escolar. Mas é também aquilo que o professor, enquanto parte da comunidade escolar, apresenta a esta comunidade e à gestão escolar — o aspecto vivido, as manifestações não prescritas no currículo.

Trata-se da interação entre aquilo que foi apresentado pelo professor e o que os alunos e suas experiências e vivências aportam, como parte do processo de ensino e aprendizagem, colaborando como grupo participante. É o aspecto implícito — as decisões curriculares não neutras ou científicas, envolvendo questões técnicas, políticas, éticas e estéticas. Correspondem a insinuações que não precisam ser verbalizadas, mas transmitem uma ideia positiva ou negativa sobre aquilo que é vivido no espaço de sala de aula e acabam sendo apreendidas.

Para Coll (1996), os atos educativos não são neutros, pois a decisão sobre conteúdos e procedimentos que integram o currículo é um processo político. Em outras palavras, o currículo é um ato pessoal por mais que passe por uma normatização. A própria formação do professor (na sua fase como aluno e/ou já inserido no magistério), seus anseios políticos, religiosos e econômicos influenciam muito. Não somente na confecção do planejamento anual, mas na abordagem e repertório que serão aplicados no momento da aula.

Já é mais que superado e ingênuo pensar que o processo de ensino e aprendizagem é algo imparcial. As variáveis são tantas neste processo que “robotizá-lo” é inconcebível do ponto de vista de que os próprios agentes envolvidos são seres subjetivos.

Neste sentido, estaremos compreendendo o currículo como espaço de produção cultural, para além de uma hierarquização, seja de políticas educacionais verticalizadas, seja da horizontalidade de considerar a escola como espaço único e isento de contradições, sem compreender as influências políticas, econômicas, sociais, culturais e ideológicas que permeiam o âmbito escolar, ou seja, a dicotomia entre planejamento e a aplicação, pois não trabalhamos como uma escola idealizada, mas concreta (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 32).

#### **4 Parâmetros Curriculares Nacionais: atribuição, atuação e problemática**

Outra parte importante das concepções e conceituações é o entendimento da hierarquização. Não podemos nos eximir de tratar esse conceito que muitas vezes passa despercebido aos profissionais do magistério. A constituição, outorgada em 1988, vem como documento maior; posteriormente temos a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996; seguindo na linha de autoridade, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos em 1997, como orientadores das práticas pedagógicas; mesmo não sendo obrigatórios para escolas particulares, devem estar presentes em todas as escolas da rede pública. Desta feita, devemos colocar nesta pirâmide, as diretrizes curriculares (DCN). Estas sim, de caráter normativo, têm como alvo nortear o planejamento curricular das escolas, orientando seus currículos e conteúdos mínimos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Os PCNs são mais antigos, foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, n. p.).

Com a demanda de uma orientação curricular que garantisse as metas estabelecidas para o desempenho dos alunos e suas competências mínimas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, n. p.)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) têm origem junto à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, e apontam a responsabilidade do Estado (União):

[...]estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (BRASIL, 1996).

**Figura 01:** Instancias decisórias da educação básica do Brasil



**Fonte:** British Council (2015, p. 8).

Assim, seguindo o organograma (figura 01), os parâmetros curriculares, implícitos e citados nos materiais didáticos de cada disciplina a ser trabalhada, estão presentes no cotidiano de sala de aula. Isso se dá na confecção e edição de materiais didáticos que expõem as diretrizes dos parâmetros, quer por meio das orientações nos manuais de apoio ao professor ou pelos conteúdos contidos nos materiais didáticos. Esta forma de lançar os parâmetros curriculares nacionais teve sua demanda e forma modificada, no que tange ao seu conteúdo vigente, quando se percebeu que estas precisariam passar por uma remodelação crítica. As tendências histórico-sociais foram decisivas nesse sentido. O Brasil, pós-regime militar, necessitaria de um olhar mais regionalizado e pessoal e menos homogêneo e impessoal.

A partir da década de 1990, novos enfoques e paradigmas para se compreender o currículo vão sendo delineados principalmente em virtude da ênfase dada à subjetividade, aos saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser apreendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade do processo educativo, criticam o modelo de racionalidade técnica e tradicionalmente adotado nos programas curriculares (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 66).

No entanto, mesmo partindo para uma ideia mais “local” de currículo, com tendência nas diferenças culturais dos grupos sociais no Brasil, para Zotti (2002), o currículo necessitava “dar voz” às culturas excluídas e silenciadas por uma hegemonia imposta.

Para Lima, Sanlorenzi e Pinheiro (2012), muitos foram os avanços, mas também muitos são os desafios no sentido de relacionar aquilo que é parâmetro e um currículo multifacetado, que mostre a pluralidade socioespacial do Brasil.

Os livros didáticos, um dos instrumentos que interligam os agentes do processo de aprendizagem, ainda dão muito ênfase a áreas e exemplos de locais muito distantes aos alunos. Na Geografia, como disciplina em que a observação dos fenômenos é de suma importância, as fotografias e cartas temáticas centralizam muito os exemplos de cidades e estados aos quais os alunos não conseguem alcançar em uma condição de abstração.<sup>3</sup>

Para essas o ensino da Geografia, construído pela reprodução de manuais, conduz à insatisfação e descomprometimento dos alunos frente à disciplina, podendo se perceber afirmações que reforçam a ideia de que a metodologia utilizada pela maioria dos professores nas escolas não tem relação com a vida cotidiana dos alunos, o que direciona a aprendizagem para repetições, impossibilitando a criação e recriação (LIMA; VLACH, 2002, p. 45).

Os objetos passíveis de didática — nos temas desenvolvidos pelo professor com ajuda do material disponibilizado pelas editoras em escala nacional —, ficam sujeitos à sensibilidade do docente, que deve insistir nas categorias e conceitos apresentados, usando princípios analógicos para que o aluno possa processar definições de uma determinada teoria ou conclusões conceituais.

Assim, uma dialética se produz entre a Geografia da sala de aula e a Geografia produzida no cotidiano socioespacial. Esta segunda deveria fazer que o aluno se considerasse, dentro do espectro de percepção de si mesmo, como agente atuante, produtor e reproduzidor da comunidade na qual está inserido.

Aliado ao problema da identidade do aluno, como coparticipante do processo de ensino-aprendizagem, podemos também citar a falta de participação de professores de ensino fundamental e médio, de carreira, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

De acordo com Sposito (1999), os projetos, formulados por equipes de especialistas, seriam submetidos à aprovação a partir da leitura de pesquisadores e professores, tanto nos seminários regionais e nacionais organizados para essa finalidade, como em outros fóruns de debates sobre o tema

Entretanto, a limitação dessa forma de proposição não está na presença dos especialistas, mas na falta de participação daqueles que são, nesse caso, os principais agentes

---

<sup>3</sup> Na filosofia é a operação intelectual em que um objeto de reflexão é isolado de fatores que comumente lhe estão relacionados na realidade.



do processo educacional, ou seja, os professores do ensino fundamental, para o qual os PCNs são produzidos.

Desta feita, deixar os professores de ensino fundamental e médio à margem, é viabilizar uma descaracterização metodológica do trabalho inicial feitos nos fóruns de debate, no qual os parâmetros curriculares nacionais foram idealizados.

## **5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino da Geografia**

A ciência geográfica, enquanto disciplina escolar, possui certas questões que estão relacionadas à forma como o aluno enxerga a adequação das categorias e conceitos apresentados no conteúdo programático para ele oferecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico de conteúdos a serem vistos pelo aluno em toda a sua formação escolar, de maneira que as perspectivas e tendências técnico-científicas devem ser contempladas neste documento. Uma dessas questões remete à práxis escolar. A busca pela afinidade estreita entre a teoria e prática na sociedade é uma tônica que está contida no PCN (Parâmetros Nacionais Curriculares) como ações centrais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; [...] Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente [...] (BRASIL, 1997, n. p.).

Quando falamos das ciências humanas (mais particularmente das disciplinas de Geografia e História), o grau de envolvimento da formação escolar tem seu papel ainda mais específico.

[...] Conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem; identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais; conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar; compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações; compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las; conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e

o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições; orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço; saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1998b, p. 35).

Um dos grandes objetivos das disciplinas de Geografia é levar o aluno, principalmente o dos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º), a uma formação que o faça se identificar como interventor social. Isso, valendo-se do seu material social (trabalho, ocupação e títulos), como do seu grau maior ou menor de intervenção (como mero observador capaz de avaliar de maneira lógica e plausível o recorte socioespacial em que está inserido).

Conforme os documentos oficiais que tratam do currículo escolar no Brasil — os PCNs —, essas ações (objetivos) podem, mais que levar o aluno a analisar de forma crítica processos socioespaciais em geral, conduzi-lo por um sentido mais específico da disciplina. Por ser o Brasil uma nação tão plural e por tratar-se de um mundo cada vez mais “pluralizante”, tais objetivos podem estar sendo mal compreendidos, no tocante à seleção de conteúdo pelos materiais didáticos ofertados. De maneira que a disciplina de Geografia, nas escolas de ensino básico, não está sanando as demandas por causa do seu próprio currículo, disposto em escala nacional.

Por mais que seus objetivos abarquem o real sentido das ciências geográficas como disciplina técnico-crítica que ajuda a formar o caráter do cidadão-interventor do espaço vivido, esta não causa conforto entre os alunos. Apresenta-se como muito distante pelas abstrações — que muitas vezes dificultam a inteligibilidade dos fenômenos estudados, distantes do cotidiano da escola —, que o aluno deve fazer para conseguir compreender os processos que a Geografia interpreta.

A metodologia que o professor utiliza para trabalhar é, sem dúvida, uma das causas da falta de interesse dos alunos pelos conhecimentos geográficos. Vê-se recorrentemente o professor simplesmente “jogando” informações sobre os alunos, sem sequer procurar saber sobre os conhecimentos prévios que os alunos possuem a respeito daquele assunto e sem procurar conhecer e levar em consideração a realidade dos alunos. Não considerar o conhecimento prévio dos alunos é, segundo Libâneo (1994), umas das práticas que levam os alunos a perderem o interesse e o gosto por estudar (SILVA; LIMA, 2013, n. p.).

**Tabela 01:** O desinteresse dos alunos nas aulas de geografia

| <b>Causas do desinteresse dos alunos nas aulas de Geografia</b> | <b>Quantidade de respostas</b> | <b>Porcentagem (%)</b> |
|---|--------------------------------|------------------------|
| A metodologia utilizada pelo professor                          | 39                             | 43,3%                  |
| A disciplina é muito descritiva                                 | 27                             | 30%                    |
| Falta de relação entre o conteúdo e a realidade                 | 13                             | 14,4%                  |
| Falta de interesse do aluno                                     | 9                              | 10%                    |

**Fonte:** Silva e Lima (2013)

Na tabela 01, vemos, por uma enquete feita em uma escola de ensino fundamental, os motivos que levam os alunos a não sentir interesse pelas aulas de Geografia.

Os próprios alunos apontaram para as ações — já discutidas no ponto anterior —, dos professores como a maior causa da sua falta de intimidade com a disciplina.

Outra razão importante é a falta de relação entre o que se propõe no currículo e o alcance que o conteúdo deveria ter no cotidiano dos alunos.

De modo geral, podemos dizer que a Geografia estuda a sociedade a partir de questões espaciais. Já vimos anteriormente que o humano é um produtor de espaço, e que o espaço carrega as marcas da sociedade que o produz. É como se o espaço fosse um espelho da sociedade ou o seu reflexo (FILIZOLA; KOZEL, 2009, p. 19)

Sendo assim, as ações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem ficam vulneráveis às próprias condições e referências do material didático, que muitas vezes não fazem com que o aluno participe do seu contexto específico, dando ênfase a recortes que podem estar vinculados a uma abstração sensorial. Tampouco partem de informações que ele conhece da conjuntura que não é a sua realidade socioespacial, de maneira que os conteúdos estão levando ao aluno a desistir da motivação que deveria sentir pela disciplina.

[...] os alunos não conseguem formar um raciocínio geográfico necessário à sua participação ativa na sociedade; não conseguem assimilar de modo autônomo e criativo as bases da ciência geográfica que propiciem a formação de convicções e atitudes a respeito da especialidade da prática social. Também não conseguem formar relações entre os conteúdos que são transmitidos nas aulas de Geografia e as determinações espaciais que permitem, direta e indiretamente, sua prática social diária. Por não entenderem a importância dos conteúdos de Geografia para suas vidas, os alunos se comportam na sala de aula formalmente, ou seja, cumprem deveres de alunos para que possam conseguir aprovação na escola, sem se envolverem com os conteúdos estudados (CAVALCANTI, 1998, p. 277).

Somados a esses acontecimentos que geram problemas nas discussões de temas de Geografia em sala de aula, temos a postura do professor, totalmente endurecida pelo tempo e

espaço. Postura essa que adota como forma de facilitar procedimentos e desdobramentos em sala de aula, que se deve muito a temas e abordagens que fogem da sua própria realidade. Assim, como o aluno se queixa da disciplina por não apresentar a realidade de forma clara, o professor, do outro lado da seara, pode estar sofrendo as mesmas angústias; limita-se por ter que cumprir uma formalidade que parece árida.

Com intuito de discutir exemplos de postura docente ao desenvolver conteúdos, Lima, Sanlorenzi e Pinheiro (2012) mencionam que esse olhar simplista, distorcido e muitas vezes preconceituoso limita a compreensão da complexidade dos processos de aprendizagem.

Cavalcanti (1998) formula uma série de indagações que nos levam a refletir sobre a problemática; pergunta sobre a importância do desenvolvimento do raciocínio geográfico e sobre como tratar os conteúdos de Geografia de modo que se estimule esse desenvolvimento.

O autor segue apontando reais desdobramentos:

A resposta a essas questões poderia ser um passo a mais na superação do formalismo dominante no ensino, à medida que permitiria ao professor conceber de forma mais eficaz sua atividade docente e suas competências de promover ajuda pedagógica aos alunos na construção de seu próprio raciocínio, para além de mera transmissão de conteúdos de livros didáticos e programas (CAVALCANTI, 1998, p. 12).

Não estamos fazendo uma crítica ao modo como os parâmetros curriculares foram produzidos. Estes são, em essência, nortes importantes e não descartáveis na vida profissional do magistério. Estamos tratando dos seus efeitos não previstos, suas consequências no consumo final dos conteúdos de Geografia nas escolas, sobretudo as públicas, do país.

## **6 Considerações finais**

É deveras preocupante perceber com que passo — diante de um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico — anda todo o conjunto de processos de aprendizagem e apreensão dos conceitos da Geografia. A Geografia é uma disciplina muito presente na vida de uma sociedade e, principalmente, faz parte da formação do caráter crítico que tanto se buscou atingir na disciplina escolar. Pelas debilidades que um planejamento de aula pode apresentar, isso na disciplina de Geografia, estamos — posso dizer assim como colaborador nesta área — levando os alunos a um “analfabetismo geográfico”. Mesmo que as aulas estejam sendo dadas com toda competência e habilidade técnica, não alcançam os alunos pela falta de sensibilidade.

Por mais que se apresente nos currículos e parâmetros (documentos oficiais) toda uma cadeia de produção destes documentos, não se levou em conta um dos maiores responsáveis

para que ela aconteça: o professor e suas demandas específicas. As ações foram bem sugeridas, considerando a ontologia da disciplina e sua razão de ser como disciplina formadora de cidadãos, entretanto as formas de abordagem foram deixadas na obscuridade.

Mesmo que a produção do material didático não mude, por motivos de produção e sua vigência nas escolas, é necessário levar o professor a refletir sobre suas metodologias; o docente pode utilizar com mais frequência o arcabouço que a própria Geografia tem, como recurso para atender às demandas de produção e reprodução do conteúdo curricular da disciplina.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166 p.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (geografia)**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: CDE, 2015. Disponível em:

[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf). Acesso em: 16 jul. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16. ed. Campinas: Papirus, 1998. 192 p.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

FILIZOLA, Roberto; KOZEL, Salete. **Teoria e prática do ensino da Geografia**. São Paulo: FTD, 2009. 79 p.

FUTURO EVENTOS. **Os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) vinte anos depois**. 2019. Disponível em: <http://www.futuroeventos.com.br/conteudo-blog/os-pcns-parametros-curriculares-nacionais-vinte-anos-depois/>. Acesso em: 4 maio 2019.

LIMA, Márcia Helena de; VLACH, Vânia Rúbia. Geografia escolar: relações e representações da prática social. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 5, fev. 2002.

LIMA, Michele Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. 16. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. 220 p.

RIBAS, Celso Wesley. Desafios e angústias do professor. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 24 jun. 2010, Opinião. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaop/artigos/desafios-e-angustias-do-professor-1pj6myjb2hyb1moamgtriu89a/>. Acesso em: 24 jun. 2010.

SILVA, Marcos Jonatas Damasceno da; LIMA, Andreia Santos de. **O desinteresse dos alunos nas aulas de geografia**. 2016. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD4\\_SA3\\_ID7791\\_29072016195228.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA3_ID7791_29072016195228.pdf). Acesso em: 14 jul. 2019.

SPÓSITO, M. E. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: Pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A. F. A., OLIVEIRA, A. V. de (org.). **Reformas no mundo da educação**. Parâmetros Curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p.19-35.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que são e para que servem as diretrizes curriculares**. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares->. Acesso em: 21 mar. 2019.

WEBER, Otávio José. **Ética, educação e trabalho**. Curitiba: Intersaberes, 2013. 196 p.

ZOTTI, Solange. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 80. **Quaestio: Rev. estudos de educação**, Campinas, v. 2, n. 4, p. 65-81, 2002. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1384/1367>. Acesso em: 29 mai. 2020.