



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL CÂMPUS DE  
AQUIDAUANA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Jean Carlos de Souza Santos

**Ensino de Geografia e o conceito de Geodiversidade:** Uma análise sobre as possibilidades  
de ensino no 6º Ano do Ensino Fundamental da rede estadual de educação em Aquidauana-  
MS

AQUIDAUANA/MS

2024

Jean Carlos de Souza Santos

**Ensino de Geografia e o conceito de Geodiversidade:** Uma análise sobre as possibilidades de ensino no 6º Ano do Ensino Fundamental da rede estadual de educação em Aquidauana-MS

Dissertação apresentada como exigência do curso de Mestrado em Geografia do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Geografia, do Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Lopes Batista.

AQUIDAUANA/MS

2024

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Jean Carlos de Souza Santos

**Ensino de Geografia e o conceito de Geodiversidade:** Uma análise sobre as possibilidades de ensino no 6º Ano do Ensino Fundamental da rede estadual de educação em Aquidauana-MS

Dissertação apresentada, como exigência do curso de Mestrado em Geografia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Lopes Batista.

**Resultado:** Aprovado

Aquidauana, MS, 11 de junho de **2024**.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Lopes Batista (Presidente).

UFMS/CPAQ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Camilo Pereira

UEMS/CG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucy Ribeiro Ayach

UFMS/CPAQ

AQUIDAUANA/MS

2024

## **DEDICATÓRIA**

Dedico, primeiramente, à Deus pela conquista alcançada; a minha família – maior base de sustentação.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a todas as pessoas que tornaram possível a realização deste trabalho. Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me proporcionar força, sabedoria e perseverança durante esta jornada acadêmica.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Professor Ricardo, cuja orientação e apoio foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. Seu conhecimento, dedicação e incentivo foram verdadeiramente inspiradores.

Agradeço também aos meus amigos Ingrid e Denilson, cujo apoio e encorajamento foram fundamentais ao longo deste processo. Suas palavras de incentivo e compreensão foram um grande estímulo para mim.

À minha família, expresso minha profunda gratidão pelo amor incondicional, apoio constante e compreensão durante os momentos desafiadores deste percurso acadêmico. Sem o seu apoio, esta conquista não seria possível.

Aos professores da pós-graduação em Geografia do CPAQ, manifesto minha sincera gratidão pela contribuição para a minha formação acadêmica. Seus ensinamentos, debates e orientações enriqueceram minha jornada e foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta jornada. Suas palavras de incentivo, conselhos e apoio foram inestimáveis e marcaram profundamente minha trajetória acadêmica.

A todos vocês, meu mais sincero obrigado.

## EPÍGRAFE

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Cora Coralina.

## RESUMO

A principal política pública educacional apresentada nos últimos anos no Brasil foi, sem dúvidas, a implementação da Base Nacional Comum Curricular, que desencadeou uma série de reformulações nos currículos de referência estaduais e municipais. Dentre as mudanças promovidas no contexto da BNCC, viu-se a emergência da aglutinação das disciplinas em áreas do conhecimento, cujo impacto mais agudo foi observado na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dentre as quais encontra-se a disciplina de Geografia. De modo ao apresentar uma contribuição à Geografia escolar, tem-se como objetivo geral investigar a potencialidade do desenvolvimento do conceito de Geodiversidade como construto teórico-prático para dinamizar a aprendizagem das categorias de análise da geografia no ensino fundamental II. O recorte espacial da pesquisa centra-se nas escolas da rede estadual de educação localizadas na área urbana de Aquidauana, sendo de modo mais específico analisado os objetos de conhecimento da disciplina Geografia do 6º ano do ensino fundamental. A pesquisa apoia-se no método hipotético-dedutivo lançando a hipótese de que é preciso disseminar o conceito de Geodiversidade para que os professores possam, de maneira consciente, relacionar os conteúdos curriculares com o ambiente ao seu redor, tornando a aprendizagem mais significativa. Como método de abordagem lança-se mão de técnicas de pesquisa, análises bibliográficas e documentais, com especial atenção para os planejamentos mensais dos professores, entrevistas e de trabalho de campo. Busca-se ainda, identificar a conexão entre os conteúdos da BNCC e a realidade dos alunos, estimulando o raciocínio e o interesse pela geografia. Conclui-se que a integração deste tema no ensino de geografia, alinhada às políticas públicas, pode promover uma educação mais contextualizada. A valorização do ambiente local no currículo contribui não apenas para o desenvolvimento dos alunos, mas também para a preservação e valorização do patrimônio natural de suas respectivas comunidades.

**Palavras-chave:** Geodiversidade. Geografia. BNCC. Currículo de Referência de MS. Ensino e Aprendizagem.

## ABSTRACT

The main educational public policy presented in recent years in Brazil was, without a doubt, the implementation of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), which triggered a series of reforms in the state and municipal reference curricula. Among the changes promoted in the context of the BNCC, there was the emergence of the grouping of subjects into areas of knowledge, whose most significant impact was observed in the area of Human and Social Sciences Applied, including the subject of Geography. To contribute to school Geography, the general objective is to investigate the potential of developing the concept of Geodiversity as a theoretical-practical construct to enhance the learning of geography analysis categories in lower secondary education. The spatial focus of the research is on state education network schools located in the urban area of Aquidauana, with a more specific analysis of the knowledge objects of the 6th-grade Geography subject in lower secondary education. The research relies on the hypothetical-deductive method, hypothesizing that it is necessary to disseminate the concept of Geodiversity so that teachers can consciously relate curricular content with their surrounding environment, making learning more meaningful. As an approach method, research techniques, bibliographic and documentary analyses are used, with special attention to teachers' monthly planning, interviews, and fieldwork. Additionally, it seeks to identify the connection between BNCC content and students' reality, stimulating reasoning and interest in geography. It concludes that integrating this theme into geography teaching, aligned with public policies, can promote a more contextualized education. The appreciation of the local environment in the curriculum contributes not only to the students' development but also to the preservation and appreciation of the natural heritage of their respective communities.

**Keywords:** Geodiversity. Geography. BNCC. MS Reference Curriculum. Teaching and Learning.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MORRO DO PAXIXI.....	24
<b>FIGURA 2:</b> MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA-MS: GEOLOGIA .....	66
<b>FIGURA 3:</b> MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA-MS: GEOMORFOLOGIA.....	67
<b>FIGURA 4:</b> MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA-MS: SOLOS.. .....	68
<b>FIGURA 5:</b> MIRANTE MORRO DO PAXIXI.....	69
<b>FIGURA 6:</b> MAPA DE GEOLOGIA DO MORRO DO PAXIXI.....	70
<b>FIGURA 7:</b> MIRANTE MORRO DO PAXIXI.....	71
<b>FIGURA 8:</b> MAPA DE LOCALIZAÇÃO ESCOLAS ESTADUAIS DE AQUIDAUANA PERÍMETRO URBANO.....	75

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA E GESTORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE AQUIDAUANA/MS.....	22
<b>QUADRO 2:</b> PLANEJAMENTOS COLETADOS JUNTO AOS PROFESSORES ENTREVISTADOS 2023. ....	23
<b>QUADRO 3:</b> ESTRUTURA DO REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE MS. ....	40
<b>QUADRO 4:</b> BREVE HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL. ....	41
<b>QUADRO 5:</b> COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA DE ACORDO COM A BNCC (2017).....	46
<b>QUADRO 6:</b> PRINCÍPIOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO. ....	50
<b>QUADRO 7:</b> RELAÇÃO ENTRE A ORGANIZAÇÃO DAS HABILIDADES DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. ....	52
<b>QUADRO 8:</b> HABILIDADES DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - CRMS.....	59
<b>QUADRO 9:</b> MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA CONTEMPLANDO O CONCEITO DE GEODIVERSIDADE... ..	78
<b>QUADRO 10:</b> CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PERÍMETRO URBANO DE AQUIDAUANA.....	786
<b>QUADRO 11:</b> DADOS PESSOAIS DOS PROFESSORES VOLUNTÁRIOS, SUJEITOS DA PESQUISA. ....	78

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREs	Coordenadorias Regionais de Ensino
CRMS	Curriculo de Referência de Mato Grosso do Sul
DCNs	Diretrizes Nacionais Curriculares
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FETEMS	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Politico Pedagógico
RCMS	Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul
SED	Secretaria de Educação
SINEPE	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de MS
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação -
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>17</b>
MÉTODO E CATEGORIA DE ANÁLISE .....	17
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	19
<b>1 A BNCC COMO INSTRUMENTO DE IMPOSIÇÃO POLÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>26</b>
1.1 A FORMULAÇÃO DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS .....	26
1.2 A PRODUÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL.....	40
1.3 O ENSINO DE GEOGRAFIA EM MEIO A BNCC E AO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MS.....	46
<b>2 O ENSINO DE GEOGRAFIA E A IMPORTÂNCIA DA GEODIVERSIDADE COMO CONTEÚDO ESCOLAR.....</b>	<b>55</b>
2.1 O ENSINO DE GEOGRAFIA E A INTERPRETAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO .....	55
2.2 A PAISAGEM COMO CONCEITO CHAVE PARA O ENTENDIMENTO DA GEODIVERSIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA .....	58
2.3 A PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE A GEODIVERSIDADE E SUA POSSIBILIDADE DE APLICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	61
<b>3 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AQUIDAUANA-MS: PERCEPÇÕES DO PROFESSORES SOBRE O CONCEITO DE GEODIVERSIDADE. ....</b>	<b>75</b>
3.1 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM AQUIDAUANA-MS .....	75
3.2 PERFIL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA QUE ATUAM NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE AQUIDAUANA .....	77
3.3 O PLANEJAMENTO DOCENTE: ANÁLISE E APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE GEODIVERSIDADE .....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO

Frente aos desafios educacionais emergentes e à forte influência de organizações internacionais, bem como do interesse econômico capitalista neoliberal, o Brasil desenvolveu novos documentos normativos que guiaram a construção dos currículos do Ensino Básico. Neste cenário, é responsabilidade dos profissionais da educação examinar de perto a legislação, identificando avanços, retrocessos e lacunas potenciais. Isto posto, e diante da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, o estado de Mato Grosso do Sul e os municípios estabeleceram uma cooperação estratégica para garantir a incorporação das particularidades locais na reformulação de seus currículos. Isso se concretizou por meio da formalização de um Termo de Intenção de Colaboração<sup>1</sup> referente a construção de um, que por sua vez, foi aprovado no final do ano de 2018.

Neste contexto, este trabalho traz à tona documentos que evidenciam que a concepção da BNCC não é recente, tendo sido aprovada e posteriormente homologada em dezembro de 2017. Vale lembrar que a ideia de construir uma Base Curricular que assegure a igualdade em todo o território nacional já estava prevista na Constituição Federal de 1988, destacando o art. 210 “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988) e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 com destaque para os arts. 26 e 27.

Agora, a efetivação definitiva dessa Base traz à tona desafios significativos, pois impacta direta e indiretamente as diversas realidades sociais, que agora tem uma ligação mais estreita com o ambiente escolar. O debate central em torno da BNCC gira, inegavelmente, em face dos interesses relacionados à sua implementação, permitindo a compreensão de que a elaboração de políticas públicas se dá em meio a disputas travadas entre os mais diversos atores sociais.

Ao considerar as leituras realizadas sobre a temática e expostas no referencial teórico deste trabalho, é fundamental ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que serve como guia para a construção dos currículos escolares nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dentro desse contexto, o

---

<sup>1</sup> Regulamentação Do Currículo De Referência De Mato Grosso Do Sul Para O Sistema Estadual De Ensino Nas Etapas Da Educação Infantil E Do Ensino Fundamental. (N.º 351/2018, 06/12/2018) Relatores: Hélio Queiroz Daher E Manuelina Martins Da Silva Arantes Cabral Disponível Em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Par-351-2018-BNCC.pdf> .

foco da análise foi direcionado para a BNCC do Ensino Fundamental - Anos Finais, com ênfase específica no componente curricular de Geografia e nos objetos de conhecimento do 6º Ano.

Sobre as investigações acerca do ensino de geografia busca-se aqui pensar nas possibilidades de ensino-aprendizagem norteadas pelo desenvolvimento do conceito de Geodiversidade, uma vez que esse conceito que emerge no campo d estudos da Geografia para destacar a diversidade e complexidade dos elementos físicos da Terra. Essa abordagem vai além da preocupação tradicional com a biodiversidade, ampliando o escopo para incluir características geológicas, geomorfológicas e outras manifestações naturais da paisagem. A possibilidade de aprendizagem associada a Geodiversidade oferece uma perspectiva enriquecedora para os estudantes. No entanto o conceito de Geodiversidade é relativamente novo conforme apontado por Silva (2008, p. 12).

Sua utilização se inicia a partir dos anos de 1990, consolidando-se ao longo dos últimos anos dessa década. Na literatura internacional, a Geodiversidade tem sido aplicada com maior ênfase aos estudos de geoconservação. Nesse sentido, destacam-se os estudos destinados à preservação do patrimônio natural, tais como monumentos geológicos, paisagens naturais, sítios paleontológicos etc.

Uma definição de Geodiversidade é apresentada pela Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais - CPRM como o estudo da natureza abiótica (meio físico) constituída por uma variedade de ambientes, composição, fenômenos e processos geológicos que dão origem às paisagens, rochas, minerais, águas, fósseis, solos, clima e outros depósitos superficiais que propiciam o desenvolvimento da vida na Terra, tendo como valores intrínsecos a cultura, o estético, o econômico, o científico, o educativo e o turístico (CPRM, 2006).

A variedade geológica e os fenômenos que moldam a paisagem constituem a base da vida na Terra e estão sujeitos a dinâmica natural e também a ações antrópicas além da combinação entre estas. Os impactos advindos das atividades humanas podem gerar consequências irreversíveis para a natureza, logo, refletindo também na sociedade, tais como os impactos advindos de seu uso inadequado que pode gerar uma série de alterações no ambiente.

A CPRM (2010, p.13) aponta que “o conhecimento da Geodiversidade implica o conhecimento do meio físico no tocante às suas limitações e potencialidades, possibilitando a planejadores e administradores uma melhor visão do tipo de aproveitamento e do uso mais adequado para determinada área ou região”, contribuindo conseqüentemente para geoconservação. Portanto a Geodiversidade oferece uma base sólida para a compreensão das

relações entre o ambiente físico e as atividades humanas. A disponibilidade de recursos minerais, a influência da importância na ocupação humana e as consequências das atividades antrópicas.

Transportando a discussão para o município de Aquidauana-MS que apresenta em sua paisagem a Serra de Maracaju, coloca-se o pressuposto de que o estudo da Geodiversidade pode conectar os alunos aos conceitos abstratos de geografia com o ambiente em que vivem. Isso promove um senso de pertencimento à comunidade local e estimula o interesse pelas atrações naturais próximas. Os alunos podem compreender melhor os processos geológicos que moldam a paisagem local, como a formação de rochas, a erosão do solo e a influência da topografia nas características da área. Conhecer a Geodiversidade local também pode sensibilizar os alunos para questões de sustentabilidade e conservação. Eles podem aprender sobre a importância da preservação do ambiente natural, identificar possíveis ameaças e discutir maneiras de contribuir para a proteção desses recursos.

Diante de todas as transformações propostas para o sistema educacional, este trabalho direciona sua investigação por meio das seguintes questões norteadoras: Como foi o processo de implementação da BNCC para o Ensino Fundamental nas escolas da rede estadual de educação em Aquidauana? Quais foram os objetos de conhecimento destinados ao 6º ano na disciplina de Geografia? Qual é o entendimento dos professores da disciplina de Geografia a respeito do conceito de Geodiversidade? O conceito de Geodiversidade aparece nas aulas de Geografia, mesmo que de forma incosciente? Quais são as principais barreiras enfrentadas pelos professores para trabalhar com o conceito de Geodiversidade?

Cabe ainda destacar que as análises realizadas têm como ponto de partida a premissa de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi incorporada como instrumento de imposição política na educação básica brasileira, pensando diretamente em seus impactos ao ensino de Geografia e na importância da decodificação do espaço geográfico. Deste modo, estudo proposto sobre o ensino de geografia nas escolas estaduais de Aquidauana-MS, tem como objetivo geral investigar a potencialidade do desenvolvimento do conceito de Geodiversidade como construto teórico-prático para dinamizar a aprendizagem das categorias de análise da geografia no ensino fundamental II.

De modo específico, pretende-se: 1. Identificar na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e no Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul – CRMS as competências e habilidades relacionadas ao tema Geodiversidade, analisando a forma que são apresentadas; 2. Analisar se as habilidades e competências são abordadas, em sala de aula, de forma integrada e sistemática, garantindo uma compreensão do racínio geográfico progressiva e aprofundada

ao longo dos anos escolares; 3. Elencar as contribuições do desenvolvimento do conceito de Geodiversidade para a formação do raciocínio geográfico aos alunos do 6º ano do EF II e; 4. Investigar a dificuldade dos professores em trabalhar com esse conceito.

O presente trabalho desdobra-se em três capítulos, no primeiro, buscou analisar as principais políticas públicas voltadas à educação, apontando o avanço do neoliberalismo e sua influência nestas políticas. Propôs-se ainda, apontar a influência da atual BNCC na formulação das políticas educacionais no estado de Mato Grosso do Sul, refletindo decisões políticas e ideológicas que impactam a educação de milhões de estudantes em todo o país, servindo-se, por sua vez, como uma ferramenta para a imposição de agendas políticas, ideológicas e econômicas na educação básica.

No Capítulo 2, focamos no ensino de Geografia, enfatizando a importância da Geodiversidade como conteúdo fundamental para a aprendizagem geográfica, explanando o potencial que este tema oferece ao conteúdo ensinado no 6º ano do EF II. Foram analisados os desafios e as oportunidades associadas ao ensino dos conceitos e potencialidades que a Geodiversidade local pode oferecer.

Por fim, o Capítulo 3 da dissertação teve como proposta aprofundar a compreensão do ensino e da aprendizagem de Geografia em um contexto específico: a rede estadual de ensino em Aquidauana de Mato Grosso do Sul. A pesquisa se concentrou em examinar como as Diretrizes Nacionais estão sendo aplicadas em Aquidauana, considerando práticas de ensino, os desafios enfrentados pelos professores e a relação entre a política educacional nacional e a realidade local. Além disso, foram apresentados os resultados de pesquisas e estudos de casos específicos que ajudam a elucidar a eficácia da proposta de aprendizagem pela Geodiversidade na rede estadual de educação em Aquidauana.

## **METODOLOGIA**

### **MÉTODO E CATEGORIA DE ANÁLISE**

Nesta seção, apresentamos e justificamos as decisões metodológicas tomadas para conduzir as etapas de construção desta dissertação, explorando as razões pelas quais optou-se por uma abordagem específica, detalhando como essa metodologia se alinha com os objetivos traçados e já apontados na introdução, além das questões que buscamos responder. Além disso, discutir-se-á as vantagens da metodologia escolhida, destacando sua capacidade de fornecer esclarecimentos sobre o tema em estudo. Em qualquer pesquisa, é fundamental ter um caminho ou direção a seguir para a sistematização de uma problemática específica, e esse caminho é denominado método de análise. Portanto, em função da temática e da natureza da proposta na presente pesquisa, optou-se pela aplicação do método Hipotético-dedutivo. Partindo da hipótese inicial de que O conceito de Geodiversidade pode, de modo transversal aos objetos de conhecimento da disciplina Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental II, colocar em evidência a paisagem local contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, no sentido de dar concretude aos conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula.

Retomando a discussão metodológica Gil (1999, p. 30), apresenta as etapas do método hipotético-dedutivo:

Quando os conhecimentos disponíveis sobre determinado assunto são insuficientes para a explicação de um fenômeno, surge o problema. Para tentar explicar a dificuldade expressa no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses. Das hipóteses formuladas, deduzem-se conseqüências que deverão ser testadas ou falseadas. Falsear significa tentar tornar falsas as conseqüências deduzidas das hipóteses. Enquanto no método dedutivo procura-se a todo custo confirmar a hipótese, no método hipotético-dedutivo, ao contrário, procuram-se evidências empíricas para derrubá-la.

Este método começa com a identificação clara e precisa do problema, permitindo ao pesquisador encontrar conhecimentos relevantes para resolvê-lo. Após a observação cuidadosa, são formuladas hipóteses que orientam as observações a serem testadas e confirmadas ou refutadas. Para isso será necessário fazer uma análise das habilidades presentes no CRMS e analisar as aulas dos professores a partir de seus planejamentos, além da realização de entrevistas com os docentes para captar informações sobre a sua prática.

Quando analisamos um dado espaço, se nós cogitamos apenas dos seus elementos, da natureza desses elementos ou das possíveis classes desses elementos, não ultrapassamos o domínio da abstração. É somente a relação que existe entre as coisas que nos permite realmente conhecê-las e defini-las. Fatos isolados são abstrações, e o que lhes dá concretude é a relação que mantêm entre si (SANTOS, 1992, p. 14).

Optou-se por considerar a paisagem como a categoria de análise desta pesquisa, uma vez que a compreensão dessa categoria reside na sua capacidade de proporcionar uma interpretação única do espaço geográfico, tornando-se assim um elemento essencial a ser estudado em sala de aula. Optamos pela análise documental para buscar informações na BNCC, focalizando especificamente as orientações relacionadas ao 6º ano sobre a categoria paisagem. Posteriormente, sistematizamos e interpretamos as informações, bem como as conceituações encontradas no documento e quando examinamos a categoria paisagem no conteúdo do 6º ano, percebemos que a BNCC a associa ao conceito de identidade, como evidenciado no trecho a seguir:

[...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade [...] (Brasil, 2018, p. 359).

Nota-se, portanto, que o conceito de paisagem mencionado na citação anterior não pode ser compreendido sem considerar o contexto completo do espaço geográfico. Nessa perspectiva, tanto a BNCC quanto o CRMS introduz a categoria paisagem no Ensino Fundamental em suas habilidades, com o objetivo de promover a conexão do aluno com o mundo e a sociedade por meio das categorias de análise da Geografia. A BNCC traz na primeira habilidade do 6º “(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos (Brasil, 2018) e o currículo CRMS aponta em sua primeira habilidade a importância do conceitos chaves da Geografia “(MS.EF06GE00.n.01) Conhecer a importância da ciência geográfica a partir dos conceitos (espaço, lugar, paisagem, região, território)”.

Foi, portanto, necessário realizar três tipos de recortes: temporais, espaciais e analíticos, visando compreender as relações fundamentais. Inicialmente, o recorte temporal concentra-se nas legislações que regulamentam o sistema educacional brasileiro, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a subsequente implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, que serve como base para os currículos escolares do estado. Essa análise temporal proporcionará uma visão abrangente da evolução das leis, resoluções e diretrizes que

permeiam o sistema educacional brasileiro ao longo do tempo. Essas regulamentações refletem as transformações ocorridas no cenário social, político e econômico do Brasil. Além disso, como recorte espacial desta pesquisa, serão selecionadas as escolas da rede estadual de ensino localizadas na área urbana de Aquidauana, totalizando 7 escolas (ver quadro 1). Por fim, no que se refere ao recorte analítico da pesquisa, focalizou-se os objetos de conhecimento trabalhados em distintos bimestres do 6º ano do Ensino Fundamental II, no CRMS, de modo a analisar, a partir da leitura dos planos de ensino dos professores, a utilização, consciente ou não, do conceito de Geodiversidade nas aulas.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos propostos, o trabalho incluiu uma revisão bibliográfica com o objetivo de explorar a temática relacionada aos processos de ensino e aprendizagem em Geografia. Isso envolveu uma análise de referências teóricas que abordam o cerne desta pesquisa, bem como a investigação de documentos normativos que tratam das diretrizes relacionadas ao estudo em questão sendo eles a CF (1988); LDB (1996); PNE (2014); BNCC (2017) e o Currículo de Referência de MS - CRMS (2018).

De acordo com Fontelles (2009), uma pesquisa bibliográfica fundamenta a análise de materiais previamente preparados. Ela consiste em construir uma base teórica por meio da minuciosa avaliação sistemática de uma variedade de fontes, que inclui livros, jornais, documentos, textos etc. O tema desta dissertação envolve questões complexas e multifacetadas relacionadas à compreensão da Geodiversidade local como elemento de estruturação do raciocínio geográfico no ensino fundamental II. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.158),

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

A pesquisa bibliográfica permitirá uma análise aprofundada e abrangente das questões centrais desta pesquisa, pois ela oferece acesso a uma vasta gama de fontes e estudos anteriores. Isso é essencial para estabelecer uma base teórica sólida que orientará a análise e a interpretação dos dados coletados posteriormente.

A coleta de dados tem sido conduzida por meio da entrevista semi-estruturada, orientada por um roteiro de perguntas que abrangem alguns aspectos relacionados à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo de Referência em Mato Grosso do Sul (MS). Inicialmente, explora o conhecimento geral do entrevistado sobre a BNCC e as mudanças que ela trouxe no ensino fundamental. Em seguida, investiga o processo de implementação da BNCC na escola, incluindo reuniões com os professores para discutir essas alterações. Avalia-se também a participação do entrevistado nesse processo, seguida por uma análise das possíveis mudanças nos conteúdos de Geografia devido à BNCC.

Num segundo momento o bloco de perguntas aborda questionamentos de como os professores de geografia se prepararam para incorporar a BNCC em suas aulas de Geografia e também investiga quais estratégias pedagógicas usadas para envolver os alunos a desenvolver as competências previstas na BNCC. Foram feitas perguntas específicas sobre as dificuldades encontradas no planejamento das aulas, bem como sua adequação ao novo currículo estadual, e também se questiona como se deu a preparação dos professores quanto a BNCC no sentido de promover as formações continuadas. E por fim, o último grupo de perguntas vai explorar se os entrevistados estão familiarizados com o conceito de Geodiversidade e de que forma ele é trabalhado nas aulas de geografia. Essa questão será importante para desvendar nosso pressuposto inicial de que o ensino por meio da temática da Geodiversidade ocorre de maneira inconsciente, ou seja, os professores trabalham com esse conceito, sem, no entanto, estarem familiarizado a ele. Para tanto, é de suma importância investigar as estratégias pedagógicas usadas para ensinar Geografia aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Cumprido lembrar que a escolha metodológica por se trabalhar com o 6º ano do Ensino Fundamental II se deu em virtude dos conteúdos geográficos aprendidos nesta etapa do processo formativo, pois é nela em que os alunos terão pela primeira vez o contato com docentes com formação específica em geografia, sendo em prática, o momento em que as categorias de análise da geografia aparecem entre os objetos de conhecimento.

Não obstante, abordou-se os desafios específicos enfrentados pelos entrevistados ao introduzir os alunos à formação do raciocínio geográfico, observando, contudo, e a fala dos professores. Finalmente, o questionário explora a abordagem didática desempenhada no ensino dos conceitos geográficos fundamentais, proporcionando uma visão completa da prática pedagógica do entrevistado no contexto específico do ensino de Geografia. Para Duarte (2004, p. 215),

As entrevistas, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer

uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Lima et. al. (1999, p.133), sugerem que a partir desta técnica “O informante pode compartilhar suas experiências relacionadas ao tema central da pesquisa, o que permite respostas naturais e sem restrições, destacando, assim, a relevância da competência do entrevistador”. Ribeiro (2008, p. 141), argumenta que,

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

De modo semelhante Marconi e Lakatos (2003, p. 195) destacam que “A entrevista é um encontro profissional entre duas pessoas, visando obter informações sobre um tema específico, sendo usada na pesquisa social para coletar dados e apoiar o diagnóstico e tratamento de problemas sociais. Através da entrevista, é possível obter informações detalhadas e específicas sobre o assunto em questão, muitas vezes não disponíveis por outros meios.

Para iniciar a pesquisa com os professores das escolas da rede Estadual de Educação de Aquidauana, primeiramente, foi estabelecido contato com a gestão e coordenação da escola. Esse contato teve o propósito de solicitar autorização para a pesquisa, apresentar os objetivos e o planejamento das ações práticas a serem desenvolvidas. Além disso, foi feita uma verificação junto aos gestores das unidades escolares sobre o quantitativo de professores de Geografia que estavam ministrando aulas na escola, e foi solicitada autorização para estabelecer comunicação direta com esses professores, a fim de explicar e programar os procedimentos e intervenções da pesquisa. Esse primeiro contato foi importante, visto que, alguns desses professores ministram aulas em outras unidades escolares, com isso é necessário agendar os horários que eles estão disponíveis para o atendimento e posterior realização das entrevistas.

Foi organizado o quadro 1 com o nome das escolas, a quantidade de professores que ministram aulas no EF II, EM e equipe gestora, conforme mostra-se a seguir.

**QUADRO 1: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA E GESTORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE AQUIDAUANA/MS**

<b>Escola Estaduais</b>	<b>Professores de Geografia Ensino Fundamental II.</b>	<b>Professores de Geografia Ensino Médio</b>	<b>Gestores</b>
E.E. Cândido Mariano	02	01	03 coordenadores pedagógicos, 04 coordenadores de áreas, 01 coordenador de projetos. de conhecimento, 02 direções/direção adjunta
E. E. Coronel Alves Ribeiro	03	02	03 coordenadores pedagógicos, 03 coordenadores técnicos e 02 diretor/adjuntos. Não tem coordenador de área
E. E. Professora Dóris Mendes Trindade	02	01	02 coordenadores pedagógicos, 02 coordenadores da EJA, AJA 02 diretores/adjuntos.
E. E. Marechal Deodoro da Fonseca	02	-	01 coordenador pedagógico, 01 diretor. 04 Coordenadores de Área
E. E. Marly Russo Rodrigues	02	01	01 coordenador pedagógico, 02 diretores/adjuntos. 04 Coordenador de Área
E. E. Felipe Orro	02	01	01 coordenador pedagógicos, 04 coordenadores de área de Conhecimento, 01 diretor.
E. E. Antônio Salustio Areais	02	01	01 coordenador pedagógico, 01 diretor. 4 Coordenadores de Área.
<b>Total</b>	<b>09</b>	<b>08</b>	

**Fonte:** Trabalho de campo, 2023.

Outro ponto importante da pesquisa foi a análise dos planejamentos dos professores que atuam no 6º ano do ensino fundamental, a fim de entender como os professores abordam e organizam o conteúdo curricular para seus alunos. Esta análise envolve examinar elementos como os objetivos da aula, as estratégias de ensino utilizadas, os métodos de avaliação, a adaptação ao contexto dos alunos, a inclusão de recursos educacionais e a incorporação de abordagens pedagógicas. Ao avaliar esses planejamentos, a pesquisa não apenas observou as estratégias de ensino, mas também mergulhou na essência do processo de ensino-aprendizagem.

Sabe-se ainda que os planejamentos dos professores são realizados mensalmente, sendo pretendido coletar junto aos professores que atuam em escolas diferentes planejamentos realizados no mesmo mês, possibilitando uma análise comparativa das atividades previstas, ao todo foram coletados 5 planejamentos de 3 professores do P1 e P3 foram dois dos meses de

maio e setembro de P4 um planejamento do mês de agosto, conforme é possível observar na quadro 2 a seguir

**QUADRO 2: PLANEJAMENTOS COLETADOS JUNTO AOS PROFESSORES ENTREVISTADOS 2023**

<b>Docente</b>	<b>Unidade Temática</b>	<b>Objeto de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
<b>P1</b>	Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais.	MSEF06GE05S09 - Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
<b>P1</b>	Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais.	MSEF06GE03S04 - Descrever os movimentos do planeta (Rotação e Translação) e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.
<b>P3</b>	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo Hidrológico	(MS.EF06GE10.s.10) explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares”.
<b>P3</b>	O sujeito e seu lugar no mundo	Introdução a Geografia	(MS. EF06GE00. n.01) Conhecer a importância da ciência geográfica a partir dos conceitos (espaço, lugar, paisagem, região, território)”.
<b>P4</b>	Formas de representação e pensamento espacial	Introdução a Cartografia	(MS.EF06GE00.n.05) Conhecer os tipos de orientação (pontos cardeais e colaterais), as coordenadas geográficas e os elementos de um mapa.

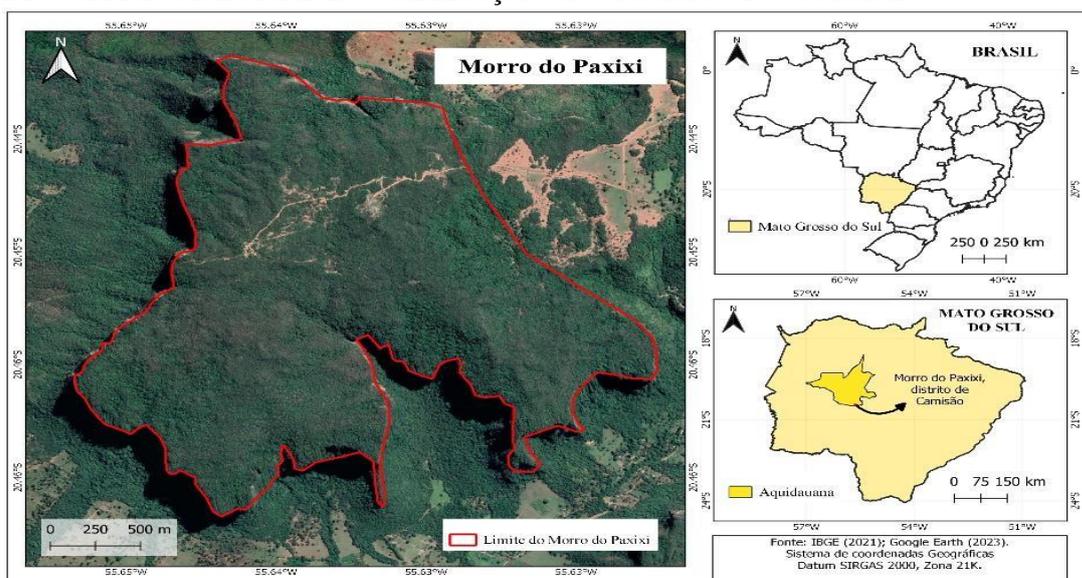
**Fonte:** Trabalho de campo, 2023.

No quadro acima, nota-se as unidades temáticas, objetos de conhecimentos e as habilidades que os professores usaram em seus planejamentos no ano de 2023, neste sentido foram destacados apenas alguns itens do planejamento de forma a apresentar como são

trabalhados esses aspectos nas aulas dos professores, é importante destacar que esses itens já vem preestabelecidos e cabe ao professor construir seus planejamentos de acordo com o CRMS, e ao longo do ano letivo vão verificando se as habilidades previstas estão sendo alcançadas. No capítulo dessa dissertação são apontados com base na análise desses planejamentos algumas ações didáticas presentes nos planejamentos, onde cada professor constrói seu planejamento de acordo com a sequência das habilidades dispostas no currículo de referência.

Considerando a complexidade dos estudos voltados a Geodiversidade e tendo o município de Aquidauana uma grande variedade para se trabalhar esse conceito nas aulas de geografia e sua potencialidade a ser explorada pelos professores, foi escolhido o Morro do Paxixi como um exemplo a ser explorado devido a sua grande variedade de aspectos físicos-naturais que podem favorecer o aprendizado dos alunos, para isso foi necessário realizar o levantamento cartográfico da área e nessa etapa foi possível notar a carência de trabalhos científicos sobre a área do Morro do Paxixi que abordassem o conceito Geodiversidade. Para a elaboração dos mapas desse trabalho foi criado um banco de dados no software QGIS 3.14, utilizando o Sistema de Coordenadas Geográficas, Zona 21K, Datum SIRGAS 2000. Utilizou-se as camadas shapefile do limite político Nacional, estadual (IBGE, 2021) e a geologia disponibilizada pelo Serviço Geológico do Brasil - CPRM (GeoSGB), folha SF-21 Campo Grande, que correspondem ao trabalho realizado pelo projeto RADAMBRASIL em escala 1:250.000.

**FIGURA 1: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MORRO DO PAXIXI**



Org.: O próprio autor, 2023.

No primeiro capítulo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um tema central nas discussões sobre as políticas educacionais brasileiras dos últimos anos. Neste contexto, serão realizadas análises planejadas das principais políticas públicas que influenciaram a evolução da educação no Brasil, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Essas políticas públicas desempenham papéis cruciais no cenário educacional do país e têm impacto direto no desenvolvimento da BNCC. Uma análise histórica de todo o processo educacional, sob a influência dessas políticas, fornecerá um panorama mais completo e profundo das mudanças que ocorreram ao longo do tempo. Isso permitirá uma compreensão abrangente das complexidades envolvidas na formulação e implementação da BNCC, enriquecendo a discussão sobre as políticas educacionais no Brasil.

# 1 A BNCC COMO INSTRUMENTO DE IMPOSIÇÃO POLÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

## 1.1 A FORMULAÇÃO DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Para dar início a nossa discussão sobre a trajetória da BNCC, voltamo-nos para o seu texto introdutório, na qual ela é definida como: “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). E que posteriormente após sua aprovação, tomaria forma como um conjunto de diretrizes que delineariam o que é fundamental na educação de todas as crianças e adolescentes no Brasil, além de servir como um meio de guiar as propostas curriculares de instituições de ensino públicas e privadas.

É preciso ressaltar que a BNCC, embora não seja necessariamente uma Lei, inseriu-se no país com muito peso, ditando a reformulação dos currículos de referências em todos os estados federativos. No entanto, houve amparo legal para certa autonomia das Secretarias Estaduais de Educação, como aponta Cortinaz (2019), “com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil desenvolveu uma abordagem mais descentralizada em sua organização, proporcionando maior grau de autonomia (ainda que relativa) aos estados e municípios. Isso converteu à necessidade de negociação e acordo com o governo federal no que diz respeito às políticas educacionais e curriculares, avanço à coordenação de ações conjuntas”.

O debate sobre a necessidade de instituir uma Base Nacional para a educação no Brasil surge após promulgação da Constituição Federal, cujo propósito era garantir um padrão mínimo de qualidade educacional. Como resultado direto desse processo, durante a elaboração e posterior aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9394/1996, essa exigência se concretizou por meio dos Arts. 26 e 27 e seus incisos:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. X - **A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular** dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 27- Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em

cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Como pode-se observar a noção de unificar conteúdos essenciais em uma base comum em toda a estrutura educacional do Brasil. Ao longo das últimas três décadas, os registros governamentais e estatais enfatizaram a necessidade de uma base curricular nacional comum. Conforme apontado por Cury (2002, p. 169):

A Educação Básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, nos últimos oito anos. Analisá-la não é fácil exatamente porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos Internacionais.

Ao longo do processo de elaboração das diversas edições da BNCC, houve uma alternância de diferentes grupos políticos no comando do Ministério da Educação. As versões distintas da BNCC funcionam como um espelho dessas diversas abordagens, evidenciando uma competição por influência e a falta de diálogo entre esses grupos. É importante destacar que a BNCC representa mais uma peça no mosaico das políticas públicas de educação, intitulando-se uma orientação democrática que valoriza a participação da comunidade educacional. Contudo, não importa o quão substancial seja o grau de participação dos variados participantes do âmbito educacional, é o grupo político à frente do Ministério da Educação que estabelece de forma preponderante as perspectivas do que é proposto para a educação, impondo sua visão como alicerçamento da educação no Brasil. Cortinaz (2019, p. 12) aponta que,

No Brasil, historicamente as políticas educacionais e curriculares de maior vulto irradiam de instâncias decisórias centralizadas em âmbito federal. Devido ao volume de recursos necessários para financiar ações, políticas, programas, projetos etc., é comum que o Governo Federal seja protagonista na construção de propostas que devem ser pactuadas com estados e municípios.

A compreensão do estágio atual de elaboração da Base Nacional Comum Curricular requer, sem dúvida, a construção de um panorama histórico que viabilize a percepção da evolução das políticas curriculares no Brasil. No entanto, é importante considerar que o conceito de Educação Básica desempenha um papel fundamental nesse contexto educacional brasileiro. A origem desse conceito remonta à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, Lei nº 9394/96. Entretanto, Cury (2002) destaca que a Constituição Federal de 1988 colocou o alicerce para a declaração posterior do conceito na própria LDB, alinhado à definição do art. 21 que abarca "um patamar da educação nacional que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio".

Nesse ponto de vista, o art. 22 da LDB reforça que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 2017, p. 17).

Em relação à construção desse conceito em particular, Cury (2002, p. 170) apresenta seu argumento:

Trata-se, pois, de um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional, fruto de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei. A ideia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida e da sua intencionalidade maior já posta no art. 205 da Constituição Federal.

Essa definição adquire uma relevância significativa no contexto da educação escolar brasileira, visto que passa a ser considerado um pilar fundamental que sustenta tanto a organização do sistema de ensino quanto à elaboração das políticas educacionais posteriores a LDB de 1996.

No âmbito da formação do conceito direcionado da Educação Básica para a criação de políticas educativas, é possível avaliar o desenvolvimento de um conjunto de estratégias curriculares destinado a promover a democratização do acesso à educação, com foco particular nas camadas mais vulneráveis da sociedade. Como apontado por Cury (2002, p. 170 e 171),

A educação básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática.

De fato, o acesso e a democratização da Educação Básica surgem como um tema recorrente nos discursos curriculares elaborados a partir da década de 1990, desde a homologação da LDB, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental em 1997, pelas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica em 2009, e culminando na discussão da Base Nacional Curricular Comum a partir da aprovação do PNE

2014-2024.

No final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais representaram as primeiras diretrizes curriculares oficiais do governo brasileiro a serem desenvolvidas no cenário educacional após aprovação da LDB.

No documento inicial, a finalidade dos PCNs é definida da seguinte forma:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (Brasil, 1997, p. 13).

Concomitantemente, os PCNs nortearam a elaboração de Referenciais Curriculares nas instituições de ensino no Brasil naquele momento, guiando os processos de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, atividades interdisciplinares e abordagens didáticas. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início mediante a análise das propostas curriculares de Estados e Municípios no Brasil, a avaliação dos currículos oficiais conduzida pela Fundação Carlos Chagas e a pesquisa de informações oriundas de experiências em outros países. E de acordo com o próprio documento Brasil (1998),

Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações (BRASIL, 1998, p. 15).

O processo de formulação dos PCNs envolveu pesquisas, consultas a especialistas,

discussões públicas, análise de dados e um esforço colaborativo para desenvolver diretrizes curriculares nacionais que orientassem a educação básica no Brasil. Eles foram projetados para promover uma maior consistência e qualidade no ensino em todo o país.

Uma proposta inicial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi discutida nacionalmente em 1995 e 1996, envolvendo docentes de universidades, técnicos de educação, especialistas e educadores. Cerca de setecentos pareceres foram recebidos e usados na revisão do documento. A discussão foi expandida em encontros regionais promovidos pelo MEC, com a participação de professores, técnicos de educação, conselhos estaduais de educação e representantes de sindicatos. Os pareceres destacaram a necessidade de implementar a proposta inicial e sugeriram maneiras de envolver universidades e faculdades de educação na melhoria do ensino nas séries iniciais, agora incorporadas em programas de formação de professores relacionados aos PCNs (Brasil, 1997, p. 15).

Seguindo o mesmo procedimento envolvendo diversos setores da sociedade, além dos profissionais de educação em todos os níveis de ensino, deu-se a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (DCNs) estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB n° 2, datada de 07 de abril de 1998, com a seguinte definição:

Art. 2° Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Brasil, 1998, p. 1).

Visando a melhoria dos índices educacionais, a Lei n.º 10.172, datada de 09 de janeiro de 2001, criou o Plano Nacional de Educação (PNE) com validade de 2001 a 2010, com o propósito de viabilizar:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2001, p.4).

O Plano Nacional de Educação no período de 2001 a 2010 enfatizou a relevância dos Parâmetros Curriculares Nacionais como uma proposta curricular significativa e eficaz.

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios (Brasil, 2001, p. 23-24).

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica por meio do Parecer CNE/CEB n.º 7, datado de 07 de abril de 2010. O propósito principal dessas diretrizes foi orientar os currículos da educação básica, garantindo a inclusão de conteúdos essenciais e promovendo uma base comum de formação. A saber a resolução dispõe da seguinte forma:

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB n.º 7/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2010, p. 01).

A Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), dispõe sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Essa resolução estabelece as diretrizes gerais e princípios que orientam a organização curricular, as práticas pedagógicas, a avaliação e outros aspectos relacionados ao ensino fundamental de nove anos no Brasil.

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar

por uma parte diversificada.

Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

§ 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 13 Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso (Brasil, 2010).

Considerando isso, é fundamental ressaltar que os mencionados artigos estabelecem que o currículo do Ensino Fundamental possui uma base nacional comum, mas também é aberto à complementação por meio de elementos diversificados. Essa abordagem é fundamental para assegurar que os alunos tenham acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos e habilidades, ao mesmo tempo em que possibilita a incorporação de aspectos regionais e locais em sua educação. Além disso, esses artigos sublinham a integração da base nacional com a parte

diversificada do currículo, enfatizando que não devem ser tratados como componentes separados. No geral, essas disposições ressaltam a importância de um currículo maleável, que englobe uma base comum, permitindo, contudo, adaptações para atender às especificidades locais e individuais.

Ainda em 2010, começa-se, com muito atraso, a ser discutido o segundo Plano Nacional de Educação (PNE), que só foi aprovado, por meio da Lei n.º 13.005, datada de 25 de junho de 2014, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (PT). O projeto de lei surgiu após uma série de conflitos e competições entre as esferas municipais, estaduais e federais. A elaboração do Plano envolveu uma significativa contribuição da sociedade civil e de diversas organizações.

Cumprir lembrar que após a retirada da então presidenta Dilma Rousseff, cujo processo de *Impeachment* só pode ser aqui descrito com um golpe político-midiático-judiciário, o PNE 2014-2024 não influenciou a formulação de políticas públicas educacionais, visando a melhoria e o atingimento de suas metas estabelecidas e que já no fim de 2023, ainda não se ganhou centralidade a apuração dos resultados obtidos, bem como a discussão pública para a formulação do novo PNE 2024-2034.

No tocante ao processo de construção da BNCC, sabe-se que sua organização foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) dando início aos debates em 2015 e culminou com a sua homologação em 2017. No que se refere à constituição da BNCC no Brasil, ficou evidente as várias fases de sua formulação, resultando em um processo complexo que incluiu em sua primeira fase a participação de diferentes atores, como educadores, especialistas, sociedade civil, entidades acadêmicas e o governo. Conforme aponta Viana,

Ainda em 2015, no mês de setembro, foi lançada a primeira versão da BNCC, que se baseou no documento citado por Silva, I., Alves Neto e Vicente (2015), tendo o apoio da UNDIME e CONSED. Destaca-se a forte participação da sociedade no documento que vigorou como a primeira proposta. O que não foi diferente quando o documento já tinha sido publicado, tendo 12.226.510 de contribuições em Consulta Pública, número bastante expressivo e necessário para um país que busca andar por caminhos democráticos (Viana, 2023, p 119 e 120).

De acordo com Silva (2017), após os debates e confrontos na primeira versão, a segunda edição do documento foi disponibilizada para consulta pública em 3 de maio de 2016. No período entre junho e agosto do mesmo ano, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), coordenaram a realização de vinte e sete (27) seminários estaduais, nos quais professores, gestores e especialistas participaram para discutir a segunda versão apresentada.

A 2ª versão é apresentada à sociedade, por meio de seminários promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) nas diferentes unidades da federação. Os seminários ocorreram no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016 tendo o Consed e Undime como organizadores da ação os seminários estaduais organizados pelo Consed e Undime foram realizados num curto período de oito semanas abrangendo os 26 estados da Federação e o Distrito Federal. Cabe destacar a atribuição desses dois órgãos, denominados “parceiros” do MEC para coordenar as ações nas diferentes regiões do país, como também para (re)estruturar o documento da base (Triches, p. 75 e 76).

Retomando as contribuições de Viana (2023, p. 121) viu-se que entre a primeira e a segunda versão da BNCC destacaram-se tomadas de decisão democrática, a partir do incentivo à participação de diversos setores da sociedade “todavia, com o cenário político que se configurava, o desenvolvimento da BNCC passou a ser tencionado a seguir um rumo bem distante das propostas iniciais”.

Com o afastamento da ex-presidente, em 31 de agosto de 2016, como já foi supracitado, a ala neoliberal-conservadora se viu num campo fértil para as suas conquistas. Sofrendo essas influências, em abril de 2017 o MEC entregou a versão final ao CNE, e, finalmente em dezembro do mesmo ano, a BNCC foi homologada (Viana, 2023, p. 122).

Viu-se então que após o impeachment da então Presidenta Dilma Rouseff, em 2016 e a tomada do poder por um presidente claramente afeito às políticas neoliberais, o amplo debate sobre a BNCC que já estava em sua segunda versão foi abandonado, sendo proposta uma terceira versão mais alinhada aos interesses das grandes Big Techs.

Esclarece que esse governo, além de assumir uma agenda neoliberal ainda mais nefasta, com a limitação de gastos públicos com a saúde, com a educação e com outras áreas prioritárias, também instaura uma Base Nacional Comum Curricular que atende os interesses neoliberais para a educação (Oliveira et. al. 2022, p. 11).

A respeito da análise do documento, percebe-se que a intenção dos seus elaboradores foi de que as dez competências gerais descritas na BNCC sejam integradas em cada componente curricular, estabelecendo uma conexão entre os conhecimentos e habilidades delineados no texto, de modo que:

(...) a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), e as habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho que os alunos precisam desenvolver na prática tais conhecimentos construídos (Brasil, 2017, p. 16).

Este é um dos significados que podem ser associados à palavra “competência”, considerando sua variedade de sentidos. O uso do termo "competências" no contexto das políticas educacionais brasileiras começou a se destacar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, mais especificamente no Artigo 9º, Inciso IV, onde é atribuído à União a responsabilidade por:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Conforme mencionado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece competências e diretrizes para direcionar os currículos e os conteúdos fundamentais, visando garantir uma educação padronizada para todos os estudantes em todas as escolas do país. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as competências recebem destaque e estão incorporadas em todas as fases da Educação Básica. No documento, a utilização das competências tem a finalidade de:

[...] mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (Brasil, 2017, p. 16).

As competências na BNCC são divididas em categorias gerais e específicas, delineando o que os estudantes devem adquirir ao concluir a Educação Básica. E estão dispostas da seguinte forma:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 18-19).

As 10 competências gerais previstas na BNCC foram concebidas com a intenção de estarem presentes em todo o documento, abrangendo todas as áreas de conhecimento e todos os componentes curriculares. Isso significa que a BNCC busca promover o desenvolvimento dessas competências em todas as etapas e disciplinas da Educação Básica, reconhecendo que elas são fundamentais para a formação integral dos estudantes.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que

asseguem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2017, p. 16).

Sobre as competências, Lopes (2008, p. 67) salienta que:

Assim como os objetivos comportamentais, as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. A intenção é a de associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representem metas sociais dirigidas aos jovens pela sua sociedade e cultura.

Explorar a perspectiva das competências, considerando a possibilidade de mensurar e, de alguma forma, controlar os comportamentos dos estudantes em relação à aprendizagem, suscita dúvidas. Isso ocorre porque é uma tarefa complexa que envolve descrever e compreender os conhecimentos e habilidades mobilizados pelos estudantes para desenvolver uma competência específica. Além disso, não se pode afirmar com certeza que esses mesmos procedimentos serão aplicados no futuro, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e está em constante evolução.

Jones e Moore (1993, *apud* Lopes, 2008, p. 68) enfatizam que:

[...] como a competência não tem um conteúdo em si de direito: ela é um dispositivo para regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado; traduz determinado conteúdo em uma habilidade. Na medida em que o modelo de ensino por competências tem por base um saber-fazer associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado, ele tende a desconsiderar os indivíduos que têm competências adquiridas em redes sociais cotidianas.

Na BNCC e no contexto educacional, a ênfase se estende não apenas à palavra “competência”, mas também à palavra “qualidade”.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação (Brasil, 2017, p. 8).

Para aprofundar a análise da palavra "qualidade", consideramos a importância de destacar o contexto em que ela é utilizada, levando em consideração a variedade de interpretações e os múltiplos significados associados a ela. Em algumas situações, a palavra "qualidade" pode estar relacionada a padrões e aprimoramento, como observa-se em Cury (2002):

Um padrão se caracteriza por um modelo reconhecido para aferir bens materiais ou imateriais, coisas ou mesmo instituições. Já a melhoria supõe uma posição antecedente abaixo do padrão e que busca uma perfectibilidade. O melhor é uma referência de qualidade mais elevada ao que lhe é comparado. Sua expressão reiterada indica um anseio permanente e de finalidade sempre (re)posta em níveis cada vez mais superiores (Cury, 2014, p. 1059-1060).

Outros argumentam que a BNCC pode ser utilizada como uma ferramenta de controle e padronização do ensino, limitando a autonomia das escolas e dos professores.

A BNCC também está sujeita a revisões e adaptações ao longo do tempo, refletindo mudanças na sociedade e nas demandas educacionais. Portanto, a percepção da BNCC como um instrumento de imposição política na educação básica pode variar de acordo com diferentes perspectivas ideológicas e posicionamentos sobre o papel da educação na sociedade.

No dia 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi oficialmente homologada, sendo definida como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2017, p. 7).

No que diz respeito a este assunto, a BNCC atualmente constitui-se como instrumento de caráter normativo que estabelece os conhecimentos essenciais que todos os estudantes devem adquirir ao longo da educação básica, abrangendo desde a educação infantil até o Ensino Médio. Portanto, torna-se fundamental compreender a inserção da Geografia neste documento que delinea os saberes fundamentais para os alunos. Isso implica em uma breve análise de sua função no contexto do novo modelo educacional, bem como a busca por esclarecimentos acerca das modificações e do planejamento do ensino de Geografia.

Deste modo, ao longo do processo de elaboração da BNCC, desde sua concepção até sua aprovação e homologação, a disciplina de Geografia, assim como outras disciplinas passaram por um processo de reestruturação. Nesse contexto:

No desenvolvimento desses trabalhos, a equipe de Geografia assumiu princípios e parâmetros que nortearam a especificidade do componente curricular na BNCC. Essa equipe contou com 12 especialistas, pessoas de diferentes partes do país, diferentes trajetórias e engajamentos, sob a coordenação da assessora Professora Marisa Valladares, da UFF-Campos de Goytacazes. Houve uma preocupação da assessoria na montagem da equipe em contemplar a maior diversidade possível, de modo a, dentro das limitações de composição da equipe (numérica, financeira, etc.), alcançar

representatividade de percepções e práticas em diferentes âmbitos da educação, em diferentes temáticas. Tinham, no entanto, em comum o engajamento com a educação pública, nos vários níveis (Valladares et al., 2018, p. 12).

A forma como a Geografia é introduzida na BNCC começa a se delinear com conexões estreitas com outras áreas de conhecimento, notadamente com a disciplina de História no Ensino Fundamental, e abrange a incorporação de Filosofia e Sociologia quando voltada para o Ensino Médio. Contudo, nesta pesquisa estamos direcionando nossa atenção para os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ano.

O documento aponta que a Geografia apresenta sua relação caracterizada pela contextualização das concepções de tempo e espaço, a BNCC destaca que:

A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços. A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos (Brasil, 2017, p. 353).

Após a homologação da versão de 2017, que representa a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, foram disponibilizados materiais de apoio. Esses recursos visavam auxiliar as instituições escolares no processo de implementação da BNCC, oferecendo as orientações necessárias. Conforme aponta Alves e Oliveira (2022, p. 10-11):

Dentre eles, tem-se o “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC” construído por meio de um trabalho colaborativo entre o MEC, o Consed, a UNDIME, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Esse guia, que foi lançado no ano de 2018 e atualizado no ano de 2020, visa a elencar diversas ações para a efetivação da Base.

Com isso se faz necessário direcionar nossa atenção para a maneira como o documento trata os componentes curriculares para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As Ciências Humanas tratam da vida intelectual moderna, que problematiza, em suas dimensões, o mundo feito e/ou afetado pela ação humana. Elas problematizam a formação e transformação dos indivíduos e das relações sociais e de poder, o pensamento, os conhecimentos e as religiões, as culturas e suas normas, as políticas e as leis, os tempos e os processos históricos, as formas espaciais de organização cultural e política e as relações (incluindo as

representações) com a natureza. As ciências que constituem as Ciências Humanas propiciam a compreensão do mundo como processo, em construção aberta a intervenção humana (Brasil, 2016, p. 152-153).

Tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular se colocou como modelo orientador dos currículos de referência estaduais e municipais, nos debruçaremos no próximo item no entendimento da formulação do CRMS, perfazendo uma análise comparativa com a BNCC, além de identificar os conteúdos inerentes aos objetos de conhecimento notabilizados no 6º ano do ensino fundamental II.

## 1.2 A PRODUÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL

Pensar o processo de sistematização da BNCC na Rede Estadual de Educação no Mato Grosso do Sul, passa pela análise da criação e da difusão do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental, uma vez que tal documento leva como base de sua fundamentação a versão final da BNCC. A rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul possuía um currículo de referência chamado "Referencial Curricular da Educação - Ensino Fundamental e Ensino Médio," o qual foi elaborado em 2007 e distribuído às escolas estaduais em 2008, durante a gestão do governador André Puccinelli (PMDB).

Em 2012, esse Referencial Curricular foi atualizado com o propósito de adequá-lo às políticas educacionais nacionais. A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul empenhou-se em alinhar a estrutura curricular com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que foram estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. A organização do Referencial Curricular da Educação - Ensino Fundamental e Médio estava estruturada conforme apresentado no Quadro 3.

### QUADRO 3: ESTRUTURA DO REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE MS

<b>ETAPAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	
<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>ENSINO MÉDIO</b>
Alfabetização e letramento Formação cidadã	Formação cidadã
Brincar, estudar e aprender	Protagonismo juvenil
Infância e adolescência no ensino fundamental desafios aos educadores	Mundo do trabalho
	Ensino médio integrado à educação profissional
<b>ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>	
Área de Linguagens (Língua Portuguesa – Arte –	Área de Linguagens (Língua

Educação Física – Língua Estrangeira Moderna: Inglês - Língua Estrangeira Moderna: Espanhol – Produções Interativas);	Portuguesa - Língua Estrangeira Moderna: Inglês - Língua Estrangeira Moderna: Espanhol – Arte – Educação Física – Literatura);
Área de Ciências da Natureza (Ciências da Natureza);	Área de Ciências da Natureza (Física – Química – Biologia);
Área de Matemática; Área de Matemática;	Área de Matemática; Área de Matemática;
Área de Ciências Humanas (História – Geografia); Ensino Religioso	Área de Ciências Humanas (Geografia – História – Sociologia – Filosofia).
<b>MODALIDADES DE ENSINO</b>	
- Educação especial na perspectiva da educação inclusiva; - Educação básica do campo; - Educação escolar indígena; - Educação das relações étnico-raciais e quilombola; - Educação em regime de privação de liberdade.	

**Fonte:** Referencial Curricular MS, 2012.

**Org.:** O próprio autor, 2023.

Assim, esse referencial serviu como base para orientar as atividades educacionais e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul nas fases de ensino que abrangem os anos iniciais e finais do ensino fundamental, até dezembro de 2019.

Como forma de rememorar a contextualização das principais políticas educacionais nacionais, as quais culminaram nas bases para a constituição dos currículos de referência estaduais, propõe-se o quadro 4.

#### **QUADRO 4: BREVE HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL**

<b>Política Pública Esucacional</b>	<b>Ano</b>	<b>Descrição</b>
Constituição Federal	1988	Art. 210 – fixa os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental.
LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)	1996	Os Currículos do Ensino Fundamental e Médio, devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, segundo as características.
Parâmetros Curriculares Nacionais	1997	Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País.
Diretrizes Curriculares Nacionais	2013	[...] Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio [...] (Brasil, 2013, p. 10).

Referencial Curricular de MS	2007/08-2012	2007/08 -Elaboração e implementação do Referencial Curricular pautado nos Parâmetros Curriculares e nas Diretrizes Nacionais. Adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica – Res. CNB/CEB n. 4 de 13/07/2010.
Plano Nacional da Educação	2014	PNE – Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.
Plano Estadual de Educação	2014	PEE - Lei 4.621 de 22 de dezembro de 2014
BNCC	2017	Elaboração e homologação da Base Comum Curricular. Portaria nº1.570 de 20 de dezembro de 2017.
Currículo de Referência de MS para o Ensino Fundamental	2017-2019	Elaboração e implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul Educação Infantil e Ensino Fundamental. Diário Oficial n. 9.832 de 30 de dezembro de 2019.

**Fonte:** Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019).

**Org.:** O próprio autor, 2023.

Ao analisar o quadro acima, torna-se claro que o processo de desenvolvimento do CRMSEF não ocorreu de forma independente, pois houve uma série de regulamentações que influenciaram a revisão do currículo do sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

A BNCC recebeu a homologação do Ministro da Educação, Mendonça Filho, por meio da Portaria MEC nº 1.570, datada de 20 de dezembro de 2017, na qual é estabelecido que os sistemas municipais e estaduais de ensino devem desenvolver seus próprios documentos curriculares. Na mencionada Portaria, são indicados os seguintes pontos:

Art. 1º Fica homologado o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (Brasil, 2017, p. 1).

Em 28 de agosto de 2017, por meio da Resolução "P" SED n. 2.766, foi estabelecida a formação da Comissão Estadual para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Essa comissão, presidida pela Secretaria de Estado de Educação - SED/MS, é composta por representantes do Conselho Estadual de Educação - CEE/MS, da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul - FETEMS, do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul - SINEPE/MS, da União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/MS e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME/MS (MS, 2018, p. 17).

Considerando o Plano Nacional de Educação - Lei n. 13.005/2014, que prevê o Regime de Colaboração por meio de acordos entre União, estados, Distrito Federal e municípios para a

implementação e definição de diretrizes pedagógicas da Educação Básica, incluindo a base nacional comum dos currículos; assim como a Resolução CNE/CP n ° 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser estritamente seguida em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, é relevante ressaltar o compromisso da Comissão Estadual em estabelecer e cumprir o Regime de Colaboração entre o estado de Mato Grosso do Sul e seus 79 municípios. Consequentemente, o “Estado e os municípios firmaram uma parceria para garantir a incorporação das características locais na revisão de seus currículos, oficializando um acordo de colaboração com o objetivo de construir um Currículo de Referência” (MS, 2018, p. 18).

Conforme o CRMS (2018, p. 18), as Comissões Regionais foram convocadas pelas doze Coordenadorias Regionais de Educação da SED/MS, compostas por seus representantes, juntamente com membros da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, dos Sindicatos Municipais dos Trabalhadores em Educação e das Secretarias Municipais. Além disso, a composição incluiu Articuladores de todas as escolas públicas e dos Conselhos Municipais de Educação. “A principal função das Comissões Regionais e dos Articuladores foi fomentar a participação no processo de elaboração do currículo sul-mato-grossense, a partir de diálogos com equipes técnicas, equipes gestoras, professores, pais e estudantes (MS, 2018, p 19). Conforme aponta o documento a seguir:

A primeira versão do currículo foi preparada por redatores, especialistas de cada área do conhecimento, e lançada em um Seminário para todos os representantes das Comissões Estadual e Regionais. Essa mesma versão foi apresentada à sociedade por meio de Consulta Pública, a qual contou com ampla participação, resultando em 126.399 contribuições. Essa mesma versão foi colocada à disposição dos profissionais da educação no "Dia D" – Temos que perguntar aos professores se eles participaram desse dia, momento direcionado ao estudo, à discussão e à contribuição para o Currículo de Mato Grosso do Sul da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Essas contribuições foram analisadas e incorporadas ao documento, gerando uma segunda versão que foi enviada novamente a todas as escolas do território sul-mato-grossense para análise e novas alterações, se necessário, em um dia de “Construção Coletiva”.

A terceira versão do currículo foi encaminhada aos Leitores Críticos vinculados às universidades do Estado e apresentada em doze Seminários Regionais organizados de acordo com as Comissões Regionais em 12 polos, quais sejam, Aquidauana, Campo Grande - Metropolitana, Corumbá, Coxim, Dourados, Campo Grande – Capital, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. O objetivo dos seminários foi receber novas sugestões para o aprimoramento dessa terceira versão

A quarta versão foi apresentada no Seminário Estadual, destinado a todos aqueles que participaram dos Seminários Regionais, para uma nova análise e ajustes necessários. Após esse evento, o documento foi enviado aos Conselhos Municipais e Estadual de Educação, os quais acompanharam todo o processo,

para a devida validação (MS, 2019, p. 19).

A participação do educador na discussão de uma proposta curricular é essencial, como é possível observar na citação acima, no entanto conforme é apontado Martins (2021),

[...] embora os participantes tenham realizado contribuições no momento em que foram convidadas a participar da elaboração curricular, não se encontrou evidências de como essas contribuições foram consideradas no documento curricular final. O CRMSEF incorporou todo o contexto curricular da BNCC, acrescentando poucas particularidades da regionalização, expressas em um único item e indicando nos Temas Contemporâneos as exigências da legislação em vigor, mas também de forma muito sucinta. Convém, todavia, lembrar que as DCNs (2010) ainda estão em vigor e foram desconsideradas no contexto de elaboração do CRMSEF, não são citadas nas referências descritas na página 815 do documento final do CRMSEF, evidenciando que a BNCC tem vigorado como o epicentro das políticas curriculares.

De modo semelhante, Viana (2022) ao analisar as entrevistas realizadas com representantes da FETEMS a respeito da participação sindical na elaboração do Currículo de Referência de MS, percebeu que houve “na visão da FETEMS, uma baixa valorização do debate democrático e da autonomia do sindicato e dos professores” (Viana, 2022, p. 134).

A citação aponta para uma percepção crítica da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) sobre a falta de valorização do debate democrático e da autonomia sindical e docente. O Regime de Colaboração entre os municípios é destacado como uma estratégia para assegurar a participação ativa dos docentes e para atender às especificidades locais. No entanto, é importante questionar até que ponto essa colaboração realmente se traduz em uma voz significativa para os professores e se as especificidades locais estão sendo devidamente abordadas. Além disso, é necessário considerar como esse Regime de Colaboração é implementado na prática.

A quarta versão foi apresentada no Seminário Estadual, destinado a todos aqueles que participaram dos Seminários Regionais, para uma nova análise e ajustes necessários. Após esse evento, o documento foi enviado aos Conselhos Municipais e Estadual de Educação, os quais acompanharam todo o processo, para a devida validação (MS, 2019, p. 19).

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul foi oficialmente apresentado ao público no dia 30 de novembro de 2018, durante uma cerimônia que contou com a participação dos Secretários Municipais de Educação e representantes das Comissões Estadual e Regionais. No dia 6 de dezembro de 2018, o Conselho Estadual de Educação emitiu o “Parecer Orientativo CEE/MS n. 351/2018, que estabelece as diretrizes para o Currículo de Referência de Mato

Grosso do Sul no sistema estadual de ensino do MS, abrangendo as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental” (Mato Grosso do Sul, 2018, p. 19).

Em virtude da implementação do novo referencial curricular, com o intuito de orientar a equipe escolar na adaptação do Projeto Político Pedagógico (PPP) conforme as diretrizes curriculares estabelecidas na BNCC e reafirmadas no CRMSEF, a SED/MS, por meio das Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs), foram realizadas as formações continuadas ao longo do ano letivo de 2019. O objetivo de capacitar tanto a equipe da coordenação pedagógica quanto o corpo docente. Conforme aponta conforme Silva e Alves (2020, p. 135).

Cada Coordenadoria de Ensino seria responsável pela multiplicação dos cursos nas escolas estaduais e nos municípios que a sua região abarcaria. A sede enviaria as orientações de como aconteceriam as formações efetivadas através do Centro de Formação (CEFOR) responsável pela formação dos professores no estado, em parceria entre o governo do estado e a UNDIME.

De acordo com Figueiredo (2022, p. 53), 10 (dez) gestores mencionam materiais fornecidos pela Secretaria de Educação e distribuídos pelas Coordenadorias Regionais, sendo que 4 deles mencionam a utilização de materiais impressos, e 1 deles menciona o Instituto Ayrton Senna como fornecedor dos materiais de estudo. De maneira geral, 62% fazem alguma referência ao direcionamento fornecido pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul. A referida autora ainda aponta o seguinte:

Quanto às respostas dos gestores escolares e professores referentes à forma de orientação e capacitação para a implantação da Base Nacional Comum Curricular nos anos de 2019 e 2020, mencionaram ter acontecido por meio de formações presenciais (antes da pandemia – 2019) e remotamente (durante a pandemia – 2020/2021), utilizando o Google Meet e Lives abertas disponíveis para acompanhamento pelo Facebook e pelo Youtube, de forma coletiva ou segmentada em cada escola, com debates e discussões. Mencionaram ainda ter recebido o apoio na disponibilização de materiais impressos e tecnológicos e recursos humanos pela Secretaria de Educação, via Coordenadorias Regionais para a realização das formações, com os quais os coordenadores pedagógicos conduziram o processo nas escolas (Figueiredo, 2022, p. 61).

Em face a este apontamento é possível perceber que houve os momentos de formação com a equipe gestora das unidades escolares, e que estes seriam os responsáveis por manter as formações com os professores nas escolas, e que essas formações foram feitas com intuito de promover as adequações necessárias trazidas pela implementação do novo currículo de referência de MS. E quando questionados os professores os mesmo aponta “[...] citam de forma unânime que ocorreram da mesma forma mencionada pelos gestores, evidenciando-se as

capacitações presenciais e remotas, de forma mais ampla ou segmentada em cada escola, com debates e discussões” (Figueiredo, 2022, p. 59).

### 1.3 O ENSINO DE GEOGRAFIA EM MEIO A BNCC E AO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MS

A seção do documento da BNCC relacionada à área das Ciências Humanas no Ensino Fundamental, abrangendo as disciplinas de Geografia e História, enfatiza a relevância das categorias de tempo, espaço e movimento. Esta ênfase recai sobre as relações das ações humanas em diferentes períodos históricos e as mudanças resultantes, bem como suas diversas repercussões, incluindo aspectos culturais, socioeconômicos e outros. Dessa forma:

A área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Ciências Humanas deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas competências específicas (Brasil, 2017, p. 356-357).

Arelado a essa ideia, emergem sete competências específicas relacionadas às Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, as quais estão apresentadas no quadro 5.

#### **QUADRO 5:** COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA DE ACORDO COM A BNCC (2017)

Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Comparar eventos ocorridos simultaneamente, no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes, no mesmo espaço e em espaços variados.

Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação, no desenvolvimento do raciocínio espaço temporal relacionado a ritmo, localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão e conexão.

**Fonte:** (BNCC, 2017, p. 366), (CRMS, 2018, p. 648).

**Org.:** O próprio autor, 2023.

É importante observar que as competências específicas da disciplina de Geografia para o atendimento ao aluno no Ensino Fundamental permanecem inalteradas, ou seja, tanto o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul quanto a Base Nacional Comum Curricular mantêm-se idênticos, sem nenhuma modificação.

Dentro dessa abordagem, a BNCC para os conteúdos de Geografia lista não apenas as competências específicas, mas também identifica as unidades temáticas a serem exploradas no Ensino Fundamental. Essas unidades incluem: "O sujeito e seu lugar no mundo", "Conexões e escalas", "Mundo do trabalho", "Formas de representação e pensamento espacial" e "Natureza, ambientes e qualidade de vida". Cada uma delas é complementada por objetos de conhecimento e habilidades correspondentes.

A relevância do papel desempenhado pelo professor e pela escola nesse processo é inegável para assegurar a efetiva implementação das diretrizes, transformando-as em práticas educacionais concretas. Isso requer um comprometimento sólido para que as competências e habilidades estejam devidamente integradas aos conteúdos específicos de conhecimento, de modo a traduzir as determinações escritas em ações efetivas. Com esse interesse, as estratégias pedagógicas, trazidas com uma nova perspectiva de planejamento, servirão como ponto de partida nesta fase do processo.

Percebe-se que, “para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico” (Brasil, 2017, p. 359). Portanto a proposta da Geografia na BNCC coloca a disciplina como responsável por proporcionar ao estudante a compreensão das interações humanas com o ambiente em que vivem, estimulando-os a aplicar esse conhecimento de forma espacial e construir sua identidade geográfica. O objetivo é que os alunos desenvolvam a capacidade de responder a questões fundamentais da Geografia, sendo capazes de se localizar em seu próprio espaço e espera-se que compreendam fenômenos geográficos e reconheçam as relações entre ações humanas e a natureza, considerando o

contexto histórico de transformações.

[...] o ensino da Geografia deve buscar contribuir para a formação de um estudante cidadão que compreenda o espaço e toda sua construção histórica, tornando-se um protagonista de sua realidade e entendendo que suas decisões e ações são importantes para a sociedade (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 643).

Integrar o ensino à pesquisa implica avançar na direção de uma educação unificada, na qual professores e alunos participam ativamente da construção conjunta do conhecimento humano. Portanto, cabe aqui dizer que ambos podem aprender e ensinar ao mesmo tempo. Corroborando com esta ideia, Vesentini (1992, p. 15) argumenta que:

A geografia se fará diferente de acordo com o problema enfrentado e o engajamento do sujeito do conhecimento. E o ensino é cheio de desafios novos que qualquer modelo pronto vai ignorar. E se o professor não raciocinar em termos de "ensinar algo", e sim de "contribuir para desenvolver potencialidades" do aluno, ele verá que o conhecimento também é poder, serve para dominar ou combater a dominação, e que o educando pode e deve tornar-se co-autor do saber (com estudos participativos do meio, debates frequentes, textos conteúdo adequados à realidade social e existencial dos alunos, etc).

Portanto, é essencial que a Geografia possa desempenhar suas funções dentro da escola, assim como qualquer outra disciplina. No entanto, é imprescindível que, por meio do espaço como objeto de estudo, a Geografia tenha a autonomia de fornecer os elementos necessários para compreender uma realidade mais ampla.

Na BNCC, a área das Ciências Humanas apresenta os conceitos fundamentais como o de espaço e tempo, destacando que o “raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica” (Brasil, 2017, p. 351). A habilidade de compreender tanto o passado quanto o presente capacita as pessoas a interpretar, analisar e entender fenômenos e eventos, ao mesmo tempo em que assumem a responsabilidade pelo conhecimento que foi historicamente desenvolvido e pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais fazem parte. De acordo com a BNCC (2017, p. 353), “A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta o "raciocínio geográfico" como uma das habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica. O raciocínio geográfico envolve a capacidade de compreender, analisar e interpretar

fenômenos e processos relacionados à geografia, como a localização de lugares, as relações entre sociedade e ambiente, as dinâmicas urbanas e rurais, entre outros aspectos.

O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (BNCC, 2017, p. 359).

Posto isso, o raciocínio geográfico, conforme apontado na BNCC, é fundamental que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica do mundo à sua volta, promovendo a cidadania ativa e a participação na sociedade contemporânea, que é cada vez mais globalizada e interconectada. Precisamos considerar cuidadosamente o conteúdo do documento e avaliar se ele realmente está em sintonia com os objetivos da Geografia no contexto da nossa atuação como educadores. Para raciocinar geograficamente é necessário que o sujeito seja capaz de ler, entender e compreender o mundo (Silva, 2014).

Assim, o uso da expressão raciocínio geográfico implica pensar o ensino de geografia na perspectiva de entendimento e compreensão da realidade, num movimento de superação da Geografia pautado por descrições e enumerações (Silva, 2014, p. 35).

Destacando a importância desse ensino tanto para a escola quanto para a sociedade, (Neto; Leite, p. 139) sinalizam que:

O raciocínio geográfico é um processo cognitivo que pode ser desenvolvido pelo professor de Geografia, quando este se utilizar de estratégias pedagógicas que possibilite o aluno a ter um papel ativo na construção de significados ancorando-se nos fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica. Nesse sentido, o docente, na sua prática educativa, deve se apropriar e mobilizar os conceitos da Geografia (espaço, território, paisagem) e os princípios lógicos (localização, delimitação, escala, arranjo, delimitação, rede, conexão, arranjo).

O desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno é estimulado por meio das estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de Geografia, as quais têm a capacidade de tornar a aprendizagem mais acessível. Esta constitui-se, principalmente, quando há apropriação dos conceitos fundantes da Geografia articulados ao pedagógico e ao contexto do aluno (Richter, 2010). Com isso, “o raciocínio geográfico pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre os fenômenos e os processos em diferentes escalas geográficas” (Giroto, 2015, p. 72). Portanto, cabe à escola, como um dos espaços de

aprendizado, incentivar o desenvolvimento da capacidade do aluno em estabelecer conexões, ou seja, compreender que um evento está intrinsecamente ligado ao seu contexto temporal e local, na interação indissociável entre sociedade e natureza.

A continuidade do pensamento geográfico também se sustentou à custa de alguns princípios elaborados no processo de constituição dessa disciplina, e tidos como inquestionáveis. Estes princípios, formulados a partir da pesquisa de campo, seriam conhecimentos definitivos sobre o universo da análise, que o geógrafo não poderia deixar de lado em seus estudos. Atuam assim como regras de procedimento, e por esta razão forneceram um elemento de unidade para a Geografia (Moraes, 2007, p. 8).

Embora a ideia de que os princípios atuem como regras de procedimento e forneçam unidade à Geografia seja interessante, é fundamental considerar a diversidade de abordagens e perspectivas dentro da disciplina. Como destaca Cavalcanti (2011, p. 231).

O desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais amplo e abstrato requer, portanto, a formação de conceitos pelos alunos. O trabalho com o conteúdo geográfico, para que ele se torne ferramenta do pensamento, implica a busca de significados e sentidos dados por eles aos diversos temas trabalhados em sala de aula, considerando sua experiência vivida; e também implica a busca da generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais; implica, além disso, trabalhar com outras dimensões da formação humana, como a emocional e a social, e não somente a cognitiva, a racional.

Tal estratégia se alinha aos objetivos da BNCC no que concerne à formação do raciocínio geográfico.

#### **QUADRO 6: PRINCÍPIOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO**

<b>PRINCÍPIOS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
ANALOGIA	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
CONEXÃO	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
DIFERENCIAÇÃO	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
DISTRIBUIÇÃO	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
EXTENSÃO	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
LOCALIZAÇÃO	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).

ORDEM	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.
-------	--

**Fonte:** (BNCC, 2017, p. 360).

**Org.:** O próprio autor, 2023.

Contudo, o raciocínio geográfico não implica a necessidade de abordar ou compreender todos os aspectos relacionados aos fenômenos espaciais em sala de aula, e o professor poderá escolher e desenvolver atividades planejadas que estimulem a reflexão e a participação de seus alunos, levando em consideração as condições e os aspectos socioculturais do seu cotidiano.

Neste encaminhamento, não está a preocupação de explorar todos os aspectos do fenômeno, mas está subjacente uma abordagem, um modo de pensar geograficamente, um raciocínio geográfico [...] que os conteúdos, os temas, são apresentados ao aluno em situações de ensino como meios de ajudá-lo a formar um pensamento peculiar sobre a realidade (Cavalcanti, 2012, p. 135).

Chama a atenção a falta do formato tradicional que previamente delineava o tópico a ser estudado, seguido pelos objetivos a serem alcançados, que agora são compreendidos como o desenvolvimento de competências e habilidades. Isso evidencia que:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2017, p. 28).

É importante destacar que, com base na estrutura curricular delineada pela BNCC, é fundamental examinar a disposição e conexão das habilidades nos anos finais do Ensino Fundamental na disciplina de Geografia. Isso envolve uma análise preliminar das informações apresentadas no currículo do estado de Mato Grosso do Sul para esses mesmos anos, permitindo assim uma comparação entre eles e a identificação de eventuais modificações ou adições nas habilidades propostas.

Desta forma, pode-se verificar que o 6º ano do ensino fundamental traz, na BNCC, 13 habilidades divididas entre as unidades temáticas e os objetos de conhecimento, mostrando que:

[...] propõe um conteúdo na direção da apropriação de conceitos e linguagens necessários para a apropriação do raciocínio geográfico. Não define uma escala geográfica específica, e sim, indica para estudo relacionado ao reconhecimento e identidade dos lugares, dos elementos físico-naturais e das alterações socioculturais ocorridas nesse meio, decorrentes da ocupação

humana. É uma iniciação ao pensamento geográfico incluindo ainda elementos de alfabetização cartográfica (Azambuja, 2019, p. 3647).

Quando comparado ao Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul é perceptível a inclusão de duas novas habilidades que não foram abordadas na BNCC, tais como podem ser visualizadas no quadro 7.

**QUADRO 7: RELAÇÃO ENTRE A ORGANIZAÇÃO DAS HABILIDADES DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

<b>HABILIDADES BNCC</b>	<b>HABILIDADES CRMS</b>
(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	(MS.EF06GE00.n.01) Conhecer a importância da ciência geográfica a partir dos conceitos (espaço, lugar, paisagem, região, território)
(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.	(MS.EF06GE01.s.02) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.	(MS.EF06GE00.n.03) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários do Mato Grosso do Sul.
(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.	(MS.EF06GE03.s.04) Descrever os movimentos do planeta (Rotação e Translação) e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.
(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.	(MS.EF06GE00.n.05) Conhecer os tipos de orientação (pontos cardeais e colaterais), as coordenadas geográficas e os elementos de um mapa.
(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.	(MS.EF06GE08.s.06) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.
(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	(MS.EF06GE09.s.07) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.	(MS.EF06GE04.s.08) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.

(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.	(MS.EF06GE05.s.09) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.	(MS.EF06GE10.s.10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.
(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.	(MS.EF06GE11.s.11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	(MS.EF06GE12.c.12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no Mato Grosso do Sul, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).	(MS.EF06GE13.s.13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).
	(MS.EF06GE06.s.14) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.
	(MS.EF06GE07.s.15) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

**Fonte:** BNCC 2017, CRMS 2018.

**Org.:** O próprio autor, 2023.

Para analisar o quadro 7, propusemos uma combinação de cores para identificar as habilidades descritas na BNCC com as habilidades do CRMS. Viu-se então que apesar das habilidades serem em sua grande maioria idênticas foi possível identificar algumas distinções. A primeira delas diz respeito a introdução de duas habilidades no CRMS que não foram listadas na BNCC, sendo: “Conhecer a importância da ciência geográfica a partir dos conceitos (espaço,

lugar, paisagem, região, território)” e a outra “Conhecer os tipos de orientação (pontos cardeais e colaterais), as coordenadas geográficas e os elementos de um mapa”, além disso observa-se o acréscimo do estudo do Estado do Mato Grosso do Sul nas habilidades que tratam dos Povos Originários e do estudo das bacias hidrográficas. Outra distinção que se mostrou evidente foi que habilidades são serão trabalhadas com os alunos na ordem proposta na BNCC, sendo essa uma autonomia, mesmo que limitada, das secretarias estaduais de educação.

A inclusão dessas habilidades é significativa, uma vez que Cavalcanti (1999) ressalta a importância dos conceitos geográficos, destacando que:

Um espaço assim produzido, mas aparentemente desorganizado, é de difícil compreensão para o cidadão. O conhecimento mais integrado do espaço de vivência requer hoje, mais que antes, instrumentos conceituais que tornam possível apreender o máximo dessa espacialidade; daí a preocupação com organizar conteúdos buscando a formação de conceitos geográficos (Cavalcanti, 1999, p.132-133).

A análise das habilidades relacionadas ao 6º ano do ensino fundamental nos dão a dimensão da importância destes objetos de conhecimento para a formação geográfica dos alunos. Em vista disso, propomos o desenvolvimento do conceito de Geodiversidade, que ao ser trabalhado em sala de aula pode ser um importante aliado dos professores, sobretudo na região em que se insere o município de Aquidauana que contém entre tantas estruturas que compõem a paisagem, a Serra de Maracaju.

## **2 O ENSINO DE GEOGRAFIA E A IMPORTÂNCIA DA GEODIVERSIDADE COMO CONTEÚDO ESCOLAR**

### **2.1 O ENSINO DE GEOGRAFIA E A INTERPRETAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO**

Buscar a compreensão dos fenômenos é uma incumbência dos diferentes ramos do saber científico e, por sua vez, da Geografia enquanto ciência. Surgem, então, duas indagações: Qual é o papel da Geografia para a compreensão do mundo (realidade) em que vivemos? Como a Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, pode estruturar seu conjunto de conhecimentos e torná-los compreensíveis para os alunos, capacitando-os a interpretar adequadamente a realidade que o cercam? Diante de tais desafios, a Geografia se depara com a missão de fazer a análise do espaço geográfico fazendo uso de suas categorias de análise.

Da mesma forma que o espaço geográfico está constantemente sujeito a transformações pela ação do humana, a disciplina de Geografia também passou por diversas mudanças ao longo de seu desenvolvimento como ciência. Muitas dessas mudanças estão vinculadas às correntes filosóficas e aos eventos históricos vivenciados pela sociedade.

A Geografia possibilita, com seu arcabouço teórico-metodológico, compreender o espaço construído pelos homens, situado num tempo e espaço localizados concretamente. Oferece, ainda, subsídios para a observação, descrição e análise da dimensão espacial da vida humana, visível pela paisagem, e encaminha a “ver por detrás” da mesma, considerando a dimensão histórica da materialização dos processos sociais que a formaram. A concepção pretendida, hoje, da Geografia, é fornecer subsídios que permitam ao aluno compreender a realidade que o cerca em sua dimensão espacial, tanto física quanto humana, e no contexto de suas transformações, velocidade e complexidade, posto ser esta a contribuição específica da Geografia em qualquer instância, seja relacionada à pesquisa, ao ensino e à própria vida (Zuba, 2006, p.111).

A Geografia é uma disciplina que deve capacitar os alunos a se envolverem com o presente e a contemplarem o futuro. Além disso, ela deve promover uma consciência cidadã, permitindo aos estudantes adquirir um conhecimento mais profundo do mundo e desenvolver habilidades e competências que lhes permitam observar, compreender e refletir sobre as transformações cotidianas que ocorrem no espaço ao seu redor.

O conceito de espaço geográfico pressupõe a articulação entre natureza e sociedade. Para buscar essa conexão, a Geografia deve se empenhar, por um lado, em lidar com os elementos naturais, buscando não apenas descrevê-los e quantificá-los, mas compreender as interações entre eles, buscando trazer uma noção e a explicação de como ocorrem essas

interações.

A Geografia tem como objetivo analisar a relação da sociedade com seu espaço de vida e como os diferentes grupos se integram nesse meio. A Geografia, enquanto ciência humana, está relacionado à realidade da sociedade, explorando tanto o espaço vivenciado quanto o espaço produzido e desigual. Segundo Massey (2008, p. 29).

Primeiro, reconhecemos o espaço como produto de interrelações, como sendo construídos através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno. Segundo, compreendermos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. Sem espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos. Terceiro, reconhecemos o espaço como estando sempre em construção. Precisamente porque o espaço, nesta interpretação, é um produto de relações que estão necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está fechado.

“O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares” (Santos, 2002, p. 153).

Nesse sentido a geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma “visão espacial”, são por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania (Callai, 2001, p. 134).

Os estudos geográficos favorecem a serviço da sociedade levando a compreensão, identificação e permite o agir diante dos desafios socioespaciais da atualidade, facilitando uma análise integrada dos fatos. Nesse sentido, o ensino da Geografia pode favorecer aos alunos uma conexão próxima com as realidades vividas nas diversas formas de ocupação e organização das paisagens, tanto naturais quanto humanizadas. Como apontado por Cavalcanti,

O ensino [de geografia] visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala de aula incluindo obviamente, os conceitos cotidianos. Para além dessa primeira consideração, o processo de ensino busca o desenvolvimento, por parte dos alunos, de determinadas capacidades cognitivas e operativas através da formação de conceitos sobre a matéria estudada. Para tanto requer-se o domínio de conceitos específicos dessa matéria e de sua linguagem própria (Cavalcanti, 1998, p. 88).

Dado que o espaço é considerado a principal categoria de análise na ciência geográfica, seu estudo é igualmente fundamental para a compreensão dos conteúdos do ensino da disciplina de Geografia. Logo, o espaço geográfico representa uma realidade que se configura como o elemento central da Geografia, sendo formado pela interação e influência humanas sobre a natureza. Nesse sentido, essa abordagem analítica adquire significado somente através da interpretação espacial dos indivíduos, a qual se desenvolve ao longo de sua evolução. Complementando esta explicação, Santos (1996) reflete o espaço geográfico enquanto um “conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 1996, p. 51). No entanto, a abordagem do espaço na Geografia frequentemente se torna uma questão nebulosa e desafiadora de quantificar, cabendo ao papel do professor posicionar metodologicamente o enfoque de significado que verdadeiramente compreende este conceito. Portanto, é essencial compreender o espaço geográfico a partir da experiência vivida, indo além do que é visível, porque:

[...] objeto da preocupação dos filósofos desde Platão e Aristóteles, a noção de espaço, todavia, cobre uma variedade tão ampla de objetos e significações – os utensílios comuns à vida doméstica, como um cinzeiro, um bule, são espaço; uma estátua ou uma escultura qualquer que seja a sua dimensão, são espaço; uma casa é espaço, como uma cidade também o é. Há o espaço nação – sinônimo de território, de Estado; há o espaço terrestre, da velha definição da geografia, como crosta do nosso planeta; e há, igualmente, o espaço extraterrestre, recentemente conquistado pelo homem, e, até mesmo o espaço sideral, parcialmente um mistério.[...] O espaço que nos interessa é o espaço humano ou espaço social que contém ou é contido por todos esses múltiplos do espaço (Santos, 2002, p. 150,151).

As vivências cotidianas no espaço oferecem oportunidades para assimilar os conceitos e os conteúdos organizados pelo ensino dessa disciplina, apresentando a metodologia apropriada na interação de ensino e aprendizagem na educação básica, portanto a educação escolar deve estar conectada ao cotidiano, já que tanto professores quanto estudantes estão imersos no espaço, os conteúdos não devem ser dissociados desses agentes presentes na sala de aula e no dia-a-dia do espaço.

[...] fundamental estarmos refletindo atentamente sobre o que é e o que deve ser a ciência geográfica, não somente como ciência, mas também como prática escolar, prática de vida, prática que os alunos (nós!) praticam (mos)! A vida é extremamente dinâmica e constituída por diferentes processos, e não devemos esquecer que a geografia faz parte dela (Castrogiovanni, 2007, p. 43).

O espaço geográfico pode ser facilmente contextualizado através de uma variedade de elementos do cotidiano dos alunos, utilizando-se de suas próprias experiências vividas como ferramenta didática essencial, adaptando os conteúdos de forma que contemplem essas experiências. Assim, ao construir a compreensão do espaço geográfico, é viável iniciar o estudo e a explicação dos demais conceitos chave da geografia.

## 2.2 A PAISAGEM COMO CONCEITO CHAVE PARA O ENTENDIMENTO DA GEODIVERSIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Paisagem não é o mesmo que espaço geográfico, mas pode ser compreendida como uma manifestação deste. O espaço é o objeto de estudo da geografia, enquanto a paisagem poderia ser entendida como uma medida multidimensional de compreensão de um lugar (Maximiano Apud Maximiano 2004, p. 90).

O lugar e a paisagem se apresentam como o visível e percebido dos alunos, expressando uma leitura peculiar do espaço geográfico, sendo que a sua significação se dá pela aparência como apontado por Callai (2005, p. 238),

Assim como a paisagem está cheia de historicidade, o sujeito que a lê também tem o seu processo de seleção do que observa. São verdades construídas, mas enraizadas nas histórias das pessoas, dos grupos que ali vivem. Desse modo, fazer a leitura da paisagem pode ser uma forma interessante de desvendar a história do espaço considerado, quer dizer, a história das pessoas que ali vivem. O que a paisagem mostra é o resultado do que aconteceu ali. A materialização do ocorrido transforma em visível, perceptível o acontecido. A dinamicidade das relações sociais e das relações do Homem com a Natureza, desencadeia um jogo de forças, cujos resultados são concretos e visíveis.

É nessa abordagem, que a paisagem emerge como um conceito fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, constituindo-se como uma ferramenta que possibilita a compreensão das dinâmicas, tanto visíveis quanto invisíveis, que estão presentes na paisagem “[...] a paisagem ajuda a construir os sentimentos de pertencimento; carregada de símbolos, ela cria uma atmosfera que convém aos momentos fortes da vida, às festas, às comemorações” (Claval, 2010. p. 125).

Quando consideramos o estudo da paisagem na construção do conhecimento geográfico, podemos compreender a paisagem conforme sugere Santos (1985, p. 50), como sendo “formada pelos fatos do passado e do presente”. Nessa visão, a paisagem pode ser considerada um dos conceitos fundamentais para a compreensão do espaço geográfico, pois é dinâmica e está em constante transformação. Portanto, é importante ter o conhecimento e a compreensão de todos

os processos que influenciam sua formação. A paisagem na concepção Bertrand (2004, p. 141)

[...] é, em uma determinada porção do espaço, o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução.

De modo semelhante, Santos (1988, p. 61), aponta que “[...] o que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. É formada não apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc”. Na mesma linha de pensamento, Claval (2003) destaca que na compreensão do espaço geográfico, a visão e os sentidos da percepção desempenham um papel fundamental.

Não teríamos a percepção dos meios que nos rodeiam se não tivéssemos órgãos sensoriais. Os geógrafos sempre tiveram essa consciência, mas se voltaram sobretudo ao papel da visão: não é a geografia uma disciplina do olhar, aquele que colocam as pessoas sobre as paisagens que lhes cercam, e aquele que o geógrafo põe sobre a carta que condensa, numa escala menor, uma grande quantidade de informações? (Claval, 2003, p.17)

A partir dessa breve reflexão, compreendemos que a paisagem deve ser considerada para além de seus aspectos físico-naturais, indicando a sua interação dinâmica com a sociedade, ela não se limita apenas ao meio físico ou natural, mas é também um produto artificialmente criado e interpretado pelo ser. Ao analisar as habilidades relacionada ao 6º ano do Ensino Fundamental no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – CRMS, percebemos que pelo menos quatro habilidades estão diretamente relacionadas ao estudo da paisagem, as quais podem ser trabalhadas por meio do conceito de Geodiversidade.

**QUADRO 8: HABILIDADES DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - CRMS**

<b>HABILIDADES CRMS</b>
(MS.EF06GE00.n.01) Conhecer a importância da ciência geográfica a partir dos conceitos (espaço, lugar, paisagem, região, território)
(MS.EF06GE01.s.02) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
(MS.EF06GE00.n.03) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários do Mato Grosso do Sul.
(MS.EF06GE03.s.04) Descrever os movimentos do planeta (Rotação e Translação) e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.

(MS.EF06GE00.n.05) Conhecer os tipos de orientação (pontos cardeais e colaterais), as coordenadas geográficas e os elementos de um mapa.
(MS.EF06GE08.s.06) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.
(MS.EF06GE09.s.07) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
(MS.EF06GE04.s.08) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.
(MS.EF06GE05.s.09) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
(MS.EF06GE10.s.10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.
(MS.EF06GE11.s.11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
(MS.EF06GE12.c.12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no Mato Grosso do Sul, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
(MS.EF06GE13.s.13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).
(MS.EF06GE06.s.14) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.
(MS.EF06GE07.s.15) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

**Fonte:** BNCC 2017, CRMS 2018.

**Org.:** O próprio autor, 2023.

Para uma melhor observação, colocamos em evidência as quatro habilidades relacionadas ao conceito de paisagem, propondo, a partir da sua compreensão a capacidade de estabelecer relações entre as ações humanas desenvolvidas no âmbito da sociedade e as consequências na alteração da paisagem. Sendo os alunos capacitados a entender as diversas paisagens, seus componentes, histórias, práticas sociais, culturais e dinâmicas naturais, sendo então possível dar-lhes novos significados.

Retomando as contribuições da BNCC, vimos que:

[...] A educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade expresso em diferentes formas na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social (Brasil, 2018, p. 359).

Ao examinarmos a proposta curricular para o 6º ano do EF, do documento em questão, fica evidente a ênfase dada à paisagem e sua relevância como conceito importante para a compreensão da organização do espaço geográfico. Posto isso e considerando a Geodiversidade como um conceito que abarca todos os elementos não vivos, como os geológicos e geomorfológicos, juntamente com outros componentes do meio físico, compreende-se que suas abordagens devem estar presentes nos conteúdos relacionados aos aspectos da paisagem. Além disso, é fundamental discuti-los a partir do contexto local, buscando assim aproximar os conceitos dos conhecimentos intrínsecos dos estudantes. Portanto devemos considerar que o conceito de Geodiversidade não aparece no currículo de referência de Mato Grosso do Sul, no entanto o seu campo de estudo aparece de maneira fragmentada dividida entre as habilidades presentes no CRMS, para isso torna-se necessário conhecer mais a fundo esse conceito e como ele pode ser trabalhado em sala de aula de uma forma dinâmica que contemple seu campo de estudos.

### 2.3 A PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE A GEODIVERSIDADE E SUA POSSIBILIDADE DE APLICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

As discussões sobre o conceito de Geodiversidade são recentes, tendo começado nos anos 1990 e ganhado força desde então, conforme indicado por alguns autores. Esses debates se concentram principalmente nos estudos de geoconservação, com ênfase significativa na preservação do patrimônio natural, que engloba monumentos geológicos, paisagens naturais e sítios paleontológicos.

O conceito de Geodiversidade é relativamente novo. Sua utilização se inicia a partir dos anos de 1990, consolidando-se ao longo dos últimos anos dessa década. Na literatura internacional, a Geodiversidade tem sido aplicada com maior ênfase aos estudos de Geoconservação. Nesse sentido, destacam-se os estudos destinados à preservação do patrimônio natural, tais como monumentos geológicos, paisagens naturais, sítios paleontológicos etc (Silva, 2008, p. 12).

A respeito sobre esse conceito, Mansur (2018, p.13) suplementa “a noção corrente de

biodiversidade como mais um elemento do meio natural a ser avaliado na caracterização de um dado território, seja para protegê-lo, seja para ordenar sua ocupação ou uso”. Deste modo, compreender a geodiversidade e dar o seu devido valor é essencial para a conservação geológica e paisagística de um determinado local. O Brasil, conforme destacado pela Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM):

[...] tem uma das maiores Geodiversidades do mundo, por ter elementos que representam praticamente toda a história geológica do planeta, desde os primórdios até os tempos atuais. A Geodiversidade representa a natureza abiótica (meio físico) constituída por uma variedade de ambientes, fenômenos e processos geológicos que dão origem às paisagens, rochas, minerais, fósseis, água, solos e outros depósitos superficiais que propiciam o desenvolvimento da vida na Terra (CPRM, [s.d.], p.1).

A variedade geológica e os fenômenos que moldam a paisagem constituem a base da vida na Terra e estão sujeitos a dinâmica natural e também a ações antrópicas, além da combinação entre estas. Os impactos advindos das atividades humanas podem gerar consequências irreversíveis para a natureza, logo, refletindo também na sociedade, tais como os impactos advindos de seu uso inadequado que pode gerar uma série de alterações no ambiente. Deste modo, as pesquisas voltadas a geoconservação possibilitam estabelecer medidas para um uso sustentável, fornecendo diagnósticos e apontamentos específicos para cada área (Lopes; Araújo, 2011).

Mansur (2018, p.18) salienta que o conhecimento da Geodiversidade é uma ferramenta fundamental da geoconservação e que:

Quase todas as ameaças antrópicas advêm do desconhecimento, por parte da população e dos governantes, da importância geológica dos sítios e da ausência de planos e programas de ordenamento territorial que levem em conta sua existência. Em geral, a raiz das ameaças está nos interesses econômicos para o uso das terras, muitas vezes incompatível com a conservação da Geodiversidade.

A CPRM (2010, p.13) aponta que “o conhecimento da Geodiversidade implica o conhecimento do meio físico no tocante às suas limitações e potencialidades, possibilitando a planejadores e administradores uma melhor visão do tipo de aproveitamento e do uso mais adequado para determinada área ou região”, contribuindo conseqüentemente para geoconservação.

Nesse sentido, a Geodiversidade compreende os conhecimentos acerca do ambiente em meio a seus elementos humanos e naturais, os quais podem contribuir de maneira significativa

para as discussões das questões socioambientais, tanto dentro quanto fora da sala de aula, contemplando assim os conteúdos da disciplina de Geografia.

Destarte, Cavalcante (2002, p. 36) ao problematizar a dificuldade de se trabalhar a formação de conceitos no Ensino Fundamental, nos aponta um bom caminho:

Para trabalhar com vista à formação de conceitos, é recomendável a consideração das representações sociais dos alunos, ao menos por duas razões. Em primeiro lugar, o expressar conhecimento cotidiano do aluno, ou seja, o que ele já conhece, e que é compartilhado socialmente, elas (as representações sociais) ajudam na superação do relativismo e do subjetivismo do aluno no ensino. Em segundo lugar, são conhecimentos ainda em construção, cuja referência inicial é a imagem mental. Sendo assim utilizar esse recurso metodológico permite o trabalho com conhecimentos ainda não conscientes e não verbalizados, as representações sociais estão no nível do conhecimento vivido e sentido, que contém elementos de um conceito já potencialmente existentes dos alunos, podendo assim, ser tomado como parâmetro de aprendizagem significativa.

Vimos, no tópico anterior que a Geodiversidade não aparece de forma explícita no conjunto de habilidades dispostas no CRMS, no entanto, é possível identificar a diversidade natural abiótica e temas relacionados entre os vários objetos de conhecimento e habilidades presentes no currículo de Geografia.

Ao ampliarmos ainda mais o escopo de nossas análises, vimos que a BNCC dispõem sete competências específicas da Geografia para os anos finais do Ensino Médio (do 6º ao 9º ano), podendo ser destacadas três que permitem a utilização do conceito de Geodiversidade como abordagem mediadora do processo ensino-aprendizagem.

5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender **o mundo natural**, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.

6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam **a consciência socioambiental** e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões **socioambientais**, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 366).

De acordo com a BNCC (2018, p. 381), nessa etapa final do Ensino Fundamental, busca-se “assegurar a continuidade e progressão das aprendizagens iniciadas nos Anos Iniciais, avançando para níveis crescentes de complexidade na compreensão conceitual sobre a produção do espaço”.

Para tanto, no 6º ano, propõe-se a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social. Ambas são responsáveis pelas significativas transformações do meio e pela produção do espaço geográfico, fruto da ação humana sobre o planeta e sobre seus elementos reguladores (Ibidem, 2018, p. 381).

A análise sobre as competências e habilidades apontaram que o maior número de objetos de conhecimento no documento da BNCC relacionados à Geodiversidade destinavam-se ao 6º ano do Ensino Médio. Não obstante, foi fortemente destacado na BNCC (2018, p. 381) que o “entendimento dos conceitos de paisagem e transformação é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas”.

O início dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano) é marcado por muitas mudanças em relação aos anos iniciais (1º ao 5º ano), principalmente no que se refere às políticas educacionais e as relações que desenvolvem de acordo com as ações pedagógicas no fundamental II, uma vez que nesta etapa os estudantes passam a ter novas disciplinas e, por conseguinte, novos professores, que agora apresentam formação na área específica das disciplinas.

É partir desse momento que novos conceitos são apresentados aos alunos, relacionando-os principalmente ao conhecimento prévio. Posto isso é possível compreender o porquê do CRMS formular a criação de uma nova habilidade, qual seja “(MS.EF06GE00.n.01) Conhecer a importância da ciência geográfica a partir dos conceitos (espaço, lugar, paisagem, região, território) (Mato Grosso do Sul, 2018)”.

No processo de construção do conhecimento, o aluno, ao formular seus conceitos, vai fazê-lo operando com os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos. Em geral, todos temos conceitos formulados a respeito das coisas,

e a tarefa da escola é favorecer a reformulação dos conceitos originários do senso comum em conceitos científicos. [...]. a construção dos conceitos ocorre pela prática diária, pela observação, pelas experiências, pelo fazer (Callai, 2009, p.103).

Argumentamos ainda que o conceito de Geodiversidade também pode ser trabalhado por meio das Unidades Temáticas: "O sujeito e seu lugar no mundo"; "Conexões e escalas"; "Mundo do trabalho"; "Formas de representação e pensamento espacial"; e "Natureza, ambientes e qualidade de vida" (Brasil, 2018), as quais contemplam 4 Objetos de Conhecimento que abrangem mais de 17 habilidades. Os temas da Geodiversidade podem ser discutidos a partir de conteúdos como relações entre os componentes físico-naturais, transformação das paisagens naturais e antrópicas, fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras, e biodiversidade e ciclo hidrológico.

Como forma de exemplificar a argumentação iniciada no parágrafo anterior, ficou evidenciado que apesar de não haver uma menção direta ao conceito de Geodiversidade tanto na BNCC, quando no CRMS, há uma diversidade de conteúdos, habilidades e até mesmo Unidades Temáticas que permitem a utilização deste conceito, como a de "Natureza, ambientes e qualidade de vida" que oferece habilidades apropriadas para a abordagem da Geodiversidade por meio de componentes geomorfológicos e formas da paisagem em todos os anos do processo formativo.

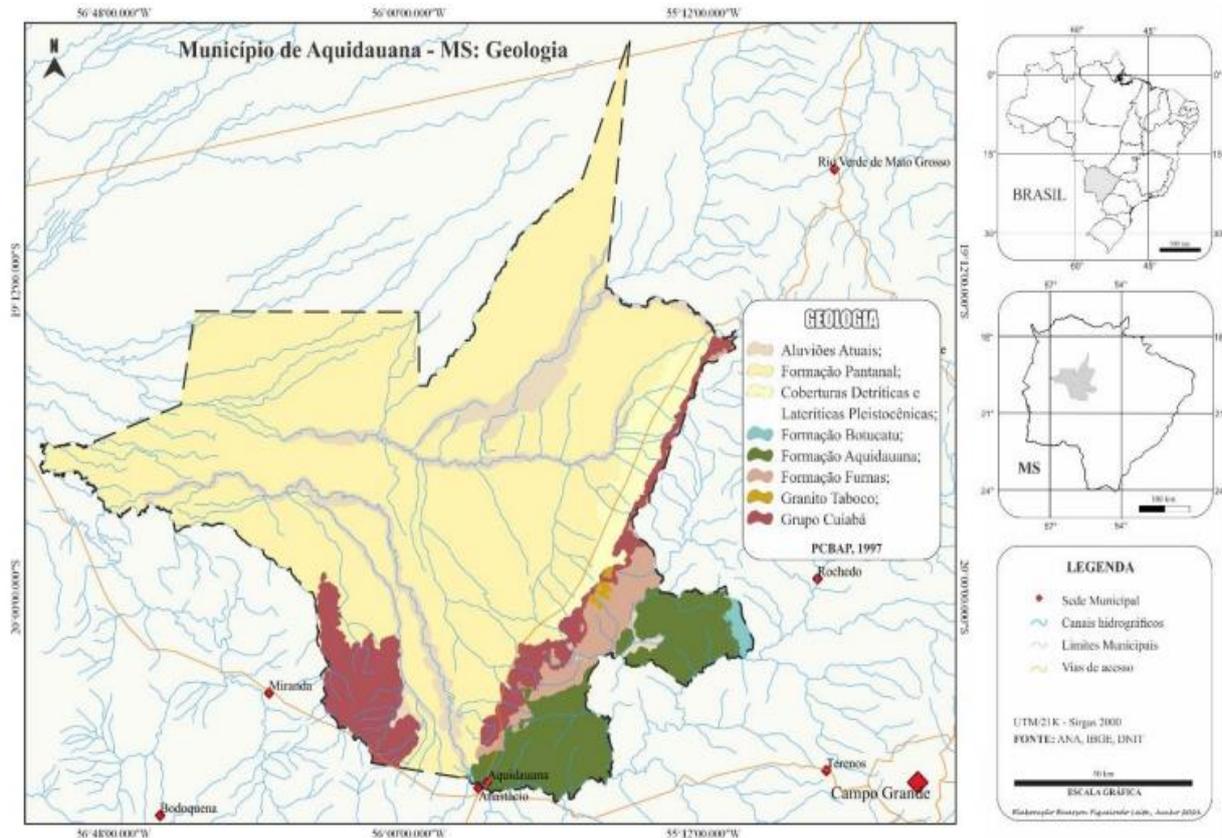
Considerando a Geodiversidade como um conceito que abarca todos os elementos não vivos, como os geológicos e geomorfológicos, juntamente com outros componentes do meio físico, compreende-se que suas abordagens devem estar presentes nos conteúdos relacionados aos aspectos da paisagem. Além disso, é fundamental discutí-los a partir do contexto local, buscando assim aproximar os conceitos dos conhecimentos intrínsecos dos estudantes.

Preservar ambientes de interesse geológicos é guardar a história, é possibilitar que novos estudos possam ser realizados e novas descobertas possam surgir. No entanto a proteção integral, ou seja, a "intocabilidade" de ambientes naturais é um desafio, principalmente em ambientes que exploram o turismo como atividade econômica. Deste modo, identificar e divulgar o conhecimento sobre a conservação desses ambientes e termos relacionados a essa temática podem promover o melhor aproveitamento dos recursos naturais, bem como a adoção de práticas conservacionistas pela comunidade local (Mansur, 2018).

Ao considerar a diversidade físico/natural do município de Aquidauana, com destaque para a Geologia, as formas de relevo, os solos, o clima entre outros aspectos naturais vê-se as diversas possibilidades a serem trabalhadas com o tema Geodiversidade. A fim de proporcionar

mais clareza sobre o tema, apresentamos mapas geológico, geomorfológico e de solos de Aquidauana, apontando as possibilidades de ensino.

**FIGURA 2: MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA-MS: GEOLOGIA**



**Fonte:** Leite, et. al. (2021)

**Org.:** Próprio autor, 2024

“No município de Aquidauana estão representadas litologias com idades que vão desde o Proterozóico até o Cenozóico, destacando-se na área a Formação Pantanal, que representa cerca de 59,86% do município” (Leite, et. al, 2021, p. 3). Ao considerar essa classe litológicas é possível trabalhar os tipos de rochas que compõe a grande variedade geológica do município, considerando a importância de se trabalhar os aspectos físicos naturais e despertar nos alunos o interesse em explorar esses aspectos.

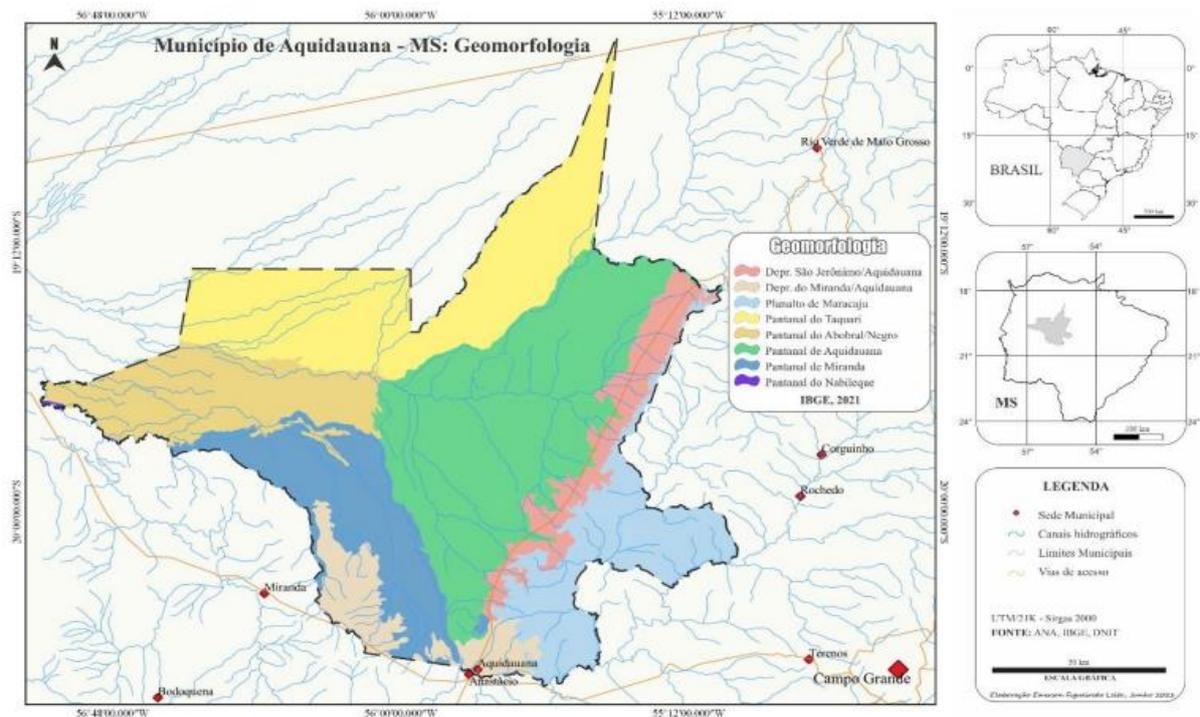
A seguir é possível observar na figura 3, as formas de relevo presente no município de Aquidauana, sendo importante destacar a grande variedade a ser trabalhada pelos professores ao considerar esses aspectos em suas aulas.

O relevo se caracteriza como um dos elementos mais visíveis da paisagem e a Geomorfologia tende a ser uma disciplina de importância para a interpretação dos fenômenos que ocorrem na superfície terrestre, por se constituir na ciência

que estuda o modelado terrestre, sua gênese e dinâmica atual (Silva, et al., 2013).

Neste contexto, os conteúdos geomorfológicos ganham significância no ensino da Geografia escolar quando os estudantes conseguem relacionar essas abordagens com suas experiências cotidianas, tanto locais quanto regionais. Assim, destaca-se a necessidade de introduzir ou possibilitar a inclusão da realidade percebida pelos alunos, nesse caso trabalhar em conjunto com o conceito de paisagem. Dessa forma, o domínio dos conteúdos pelos professores e a utilização de recursos didáticos nas aulas são fatores que podem promover uma abordagem qualitativa dos conteúdos adaptando os recursos didáticos que contemplem a geografia local, como exemplo, o mapa da figura 3 a seguir:

**FIGURA 3: MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA-MS: GEOMORFOLOGIA**

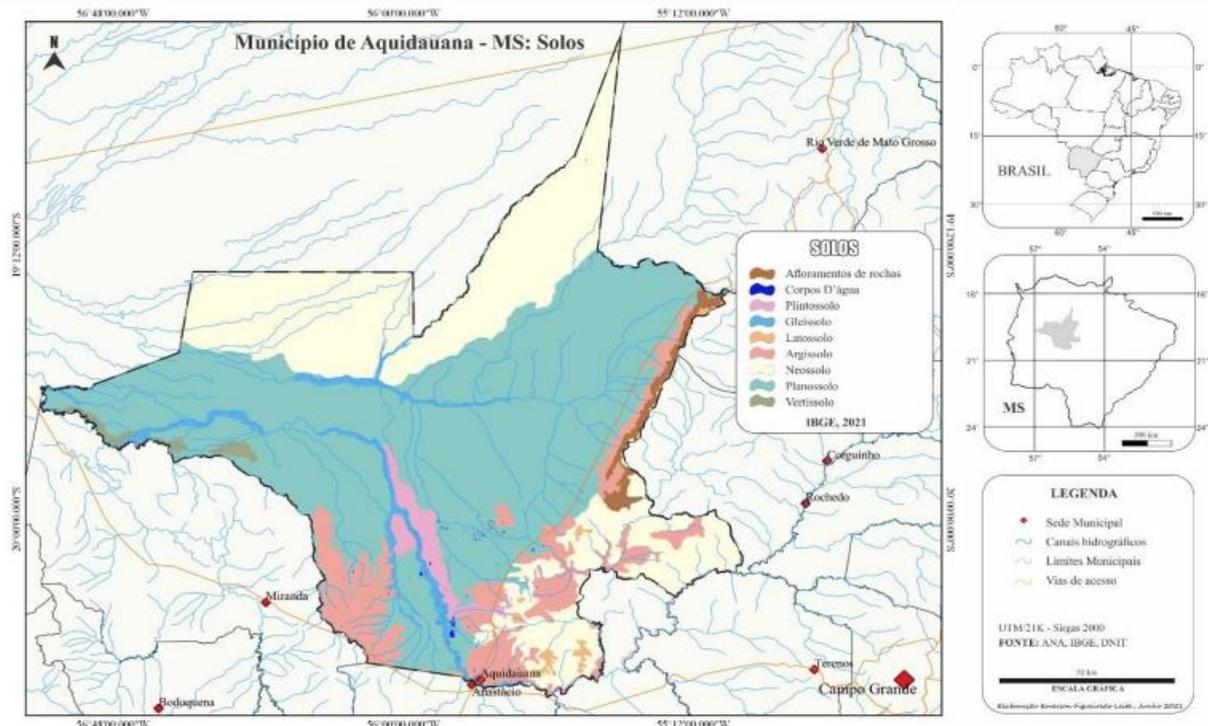


**Fonte:** Leite, et. al. (2021).

**Org.:** Próprio autor, 2024.

Por fim, apresentamos o mapa de solos de Aquidauana, que demonstra uma extensa variedade de solos para se trabalhar o conceito de Geodiversidade no município de Aquidauana, como pode-se observar na figura 4.

Salienta-se que a diversidade de solos culmina na diversidade de usos de de ocupação espacial, sendo o professor capaz de uma abordagem para além da análise física dos fenômenos, podendo explorar a relação entre o homem e a natureza, e como tal relação provoca alterações na paisagem.

**FIGURA 4: MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA-MS: SOLOS**

**Fonte:** Leite, et. al. (2021).

**Org.:** Próprio autor, 2024.

A grande variedade de solos distribuídos no município, é explicado pela a partir da interação dos fenômenos, como o relevo.

A contribuição do relevo no desenvolvimento e evolução dos solos na região tem importância fundamental, pois o relevo influencia fortemente a dinâmica interna e externa da água promovendo aceleração das reações do intemperismo químico, ou pelo escoamento na superfície, promovendo o transporte de material particulado, com efeitos que se traduzem na formação de diferentes solos, nas diversas posições da paisagem (Leite, et. al, 2021, p. 9).

De modo a proporcionar mais profundidade analítica, propomos como estudo de caso a possibilidade de se trabalhar com o conceito de Geodiversidade em Aquidauana, trazendo como exemplo o Morro do Paxixi que possui uma área correspondente a 5,87 km<sup>2</sup> e está localizado no distrito de Camisão, município de Aquidauana, estado de Mato Grosso do Sul. Situa-se entre as coordenadas geográficas 55°39' e 55°37' de longitude oeste e 20° 28' e 20° 37' de latitude sul. O Morro do Paxixi faz parte do complexo da Serra de Maracajú e é reconhecido como um dos pontos turísticos do município de Aquidauana. Destaca-se por proporcionar “a prática do turismo de contemplação, com paisagem do cerrado sul-mato-grossense. O Mirante do Morro

do Paxixi é um perfeito camarote para quem aprecia o espetáculo do pôr-do-sol” (Prefeitura Municipal de Aquidauana, [s.d.] p.1).

**FIGURA 5: MIRANTE MORRO DO PAXIXI**



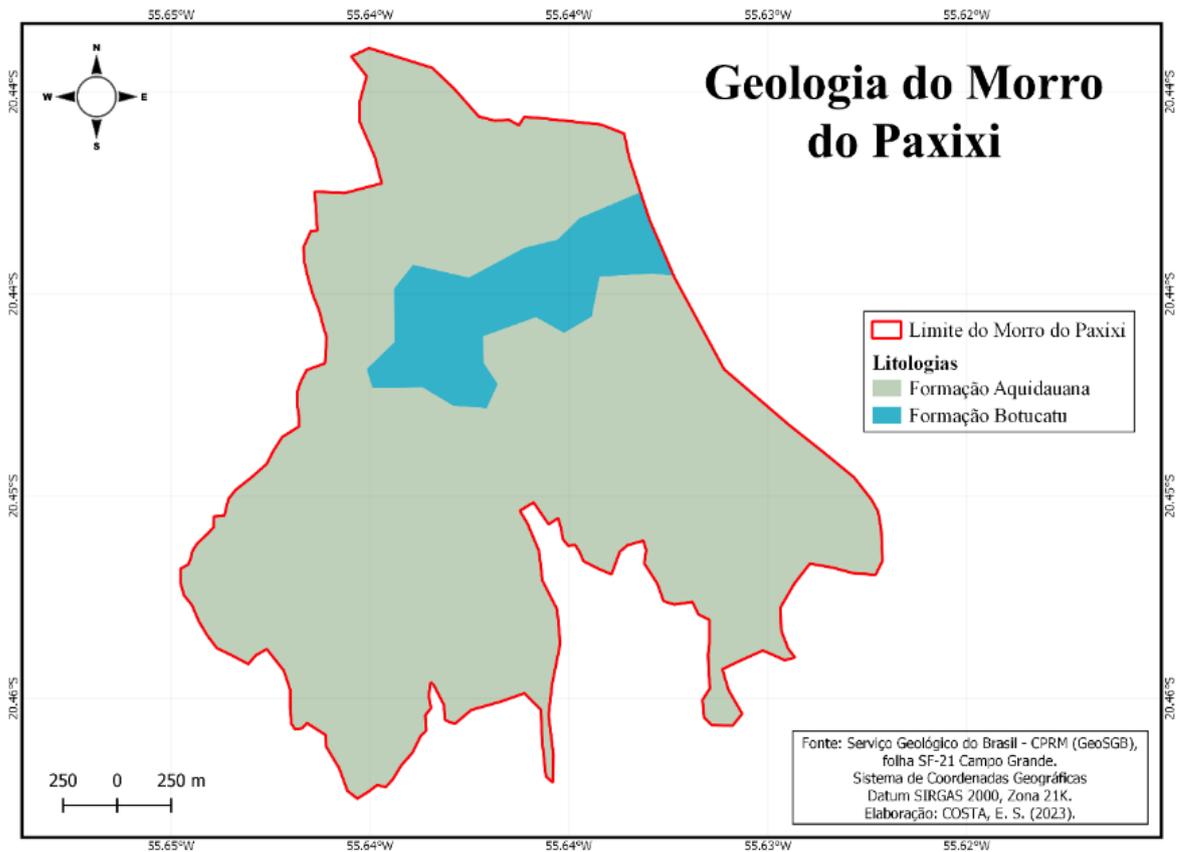
**Fonte:** G1Mato Grosso do Sul, 2022.

**Org.:** Próprio autor, 2024

A maior parte da área do Morro do Paxixi corresponde a classe litológica formação Aquidauana, com cerca de 90,11% da área (5,29km<sup>2</sup>) e uma pequena porção que corresponde a formação Botucatu, 9,89%, (0,58 km<sup>2</sup>) (Figura 6). O Projeto Radam Brasil descreve que a formação Aquidauana é uma unidade estratigráfica compreendida entre os períodos Carbonífero Superior e o Permiano Inferior, que correspondem aos dois períodos finais da Era Paleozóica (RadamBrasil, 1982).

É possível identificar na figura 3, o mapa de geologia do Morro do Paxixi o qual apresenta dois grupos de rochas na área de estudo, quais sejam a formação Aquidauana e a formação Botucatu.

**FIGURA 6: MAPA DE GEOLOGIA DO MORRO DO PAXIXI**



**Org.:** O próprio autor, 2023.

A Formação Aquidauana tem predominância de arenitos em granulação variada de médio ao fino, sendo quase sempre com estratificação grosseira. Nos arenitos há presença de argila e a ocorrência frequente de feldspato. Já os grãos de quartzo são pouco rolados e às vezes anguloso, além de conter a presença abundante de diamictitos (RadamBrasil, 1982).

De acordo com Leite et. Al. (2021, p. 7) “A formação Aquidauana é caracterizada litologicamente pela existência de arenitos que exibem uma gama de granulometria, variando de fina a grosseira, e apresentam cores que vão desde o vermelho tijolo até tons esbranquiçados e cinza arroxeados”. Associada ao pacote arenítico observa-se a presença de níveis conglomeráticos, além de intercalações de siltito, argilito avermelhado e subordinadamente, lentes de diamictito (Mato Grosso do Sul, 1993). A formação Aquidauana, datada do período Carbonífero Superior, localizada em Mato Grosso do Sul compreende arenitos com granulometria variável de fina a grosseira, com ampla gama de cores, desde avermelhadas, cinza arroxeadas até esbranquiçadas (Schiavo et al., 2010).

Na figura 4 a seguir é possível observar na paisagem apresentada um recorte de rocha predominante na área de estudo em questão o arenito, apresentando na parte inferior cor

vermelho tijolo e superior com tons esbranquiçados, apontando assim a grande variedade de elementos que podem ser trabalhados pelos professores em sala de sala, tendo prévio conhecimento desse local ou seja, a Geodiversidade presente no Morro do Paxixi.

**FIGURA 7: MIRANTE MORRO DO PAXIXI**



**Fonte:** Jornal Correio do Estado, 2018.

**Org:** Próprio autor, 2024.

A formação Botucatu corresponde ao período Jurocretácia, pertencente a era Mesozóica e está assentado em discordância erosiva sobre a formação Aquidauana. As duas formações, Botucatu e Aquidauana, são descritas com semelhante litologia e de difícil diferenciação em campo. Na formação Botucatu os arenitos também se apresentam em estratificação cruzada “de médio a grande porte, bem caracterizado; granulação média e fina, com boa seleção e arredondamento e marcante característica eólica na superfície fosca dos grãos” (RadamBrasil, 1982, p.85).

Visto isso, a seguir no quadro 9 é apresentado um exemplo de sequência didática abordando os aspectos físicos presentes no Morro do Paxixi, importante destacar que é possível trabalhar não só com a geologia, mas também com a geomorfologia, solos, clima entre outros elementos abióticos que ali estão.

**QUADRO 9: MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA CONTEMPLANDO O CONCEITO DE GEODIVERSIDADE.**

<b>Plano de aula de Geografia (6º ano) – Rochas e Minerais</b>	
<b>Tema</b>	Conexões e escalas
<b>Objeto de Conhecimento</b>	Relações entre os componentes físico-naturais.
<b>Habilidades</b>	(MS.EF06GE11.s.11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na <b>distribuição dos componentes físico-naturais</b> , incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
<b>Objetivos</b>	Compreender as interações entre os componentes físico-naturais e as sociedades.
<b>Conteúdo</b>	Formação das rochas; Tipos de rochas; Componentes físico-naturais (Rochas e Minerais presentes no Morro do Paxixi, Aquidauana MS).
<b>Duração</b>	6 h/a
<b>Recursos Didáticos</b>	Mapas físicos da geologia do Morro do Paxixi, Mapa de Localização; Vídeos e documentários sobre Morro do Paxixi; Artigos científicos sobre o tema. Projetor multimídia. Quadro branco e marcadores. Computadores/tablets com acesso à internet. Folhas de atividades e exercícios. Uso da ferramenta Google Earth.
<b>Metodologia</b>	<p><b>Aula 1: Formação da Terra</b></p> <p><b>Atividade Inicial (10 minutos):</b> Perguntar aos alunos o que sabem sobre a formação das rochas e registrar as respostas no quadro.</p> <p><b>Desenvolvimento (30 minutos):</b> Expor um vídeo e discutir os principais eventos que levaram à formação da Terra, como a diferenciação do núcleo, manto e crosta terrestre. (para isso será necessário apresentar o seguinte vídeo (A Formação do Planeta Terra, com duração de 5 minutos, disponível no YouTube <a href="https://youtu.be/tO-d2XH1qfE?si=Y3jBcp4DNrjZ0pwt">https://youtu.be/tO-d2XH1qfE?si=Y3jBcp4DNrjZ0pwt</a> ). E em seguida apresentar um pequeno vídeo das camadas da Terra (Tudo o que você precisa saber sobre as camadas da Terra, duração 4 minutos e Caxixi meio, disponível no YouTube ( <a href="https://youtu.be/km_So4c4sTg?si=J0QjmPtQtRNJODmS">https://youtu.be/km_So4c4sTg?si=J0QjmPtQtRNJODmS</a> ).</p> <p><b>Atividade Final (10 minutos):</b> Dividir os alunos em grupos e pedir que façam um resumo ilustrado sobre a formação da Terra.</p> <p><b>Aula 2: Formação das Rochas</b></p> <p><b>Atividade Inicial (10 minutos):</b> Revisar o conteúdo sobre a formação da Terra.</p> <p><b>3 Desenvolvimento (30 minutos):</b> Explicar o ciclo das rochas e como elas se formam a partir de processos geológicos.</p>

Mostrar exemplos de rochas ígneas, sedimentares e metamórficas e discutir suas formações para isso será utilizado o livro didático Araribá Mais Geografia, edição 2018. Página 110 – texto O ciclo das Rochas) e o vídeo do YouTube (Entenda o que é e como ocorre a formação e o ciclo das rochas (Geologia), duração 5 minutos e 20 segundos, disponível em [https://youtu.be/IX\\_NDtrBPn8?si=Nstypm0XTbEf2bME](https://youtu.be/IX_NDtrBPn8?si=Nstypm0XTbEf2bME) ).

**Atividade Final (10 minutos):** Pedir aos alunos que desenhem o ciclo das rochas e identifiquem os processos de formação.

• **Aula 3: Tipos de Rochas - Rochas Ígneas**

**Atividade Inicial (10 minutos):** Revisar o ciclo das rochas e os diferentes tipos de rochas.

**Desenvolvimento (30 minutos):** Explicar em detalhes as rochas ígneas, incluindo sua formação a partir do magma e lava. Mostrar amostras de rochas ígneas como granito e basalto. Discutir os usos das rochas ígneas no cotidiano.

**Atividade Final (10 minutos):** Realizar uma atividade onde os alunos devem identificar rochas ígneas em imagens e relacioná-las com seu uso.

• **Aula 4: Tipos de Rochas - Rochas Sedimentares**

**Atividade Inicial (10 minutos):** Revisar rochas ígneas.

**Desenvolvimento (30 minutos):** Explicar as rochas sedimentares, sua formação a partir da compactação e cimentação dos sedimentos. Mostrar amostras de rochas sedimentares como calcário e arenito. Discutir a importância das rochas sedimentares na formação de fósseis. Trazer como exemplo as rochas presentes no Morro do Paxixi. Para isso será utilizado um vídeo produzido Kiko Pereira através do uso de um drone disponível no YouTube com 6 minutos de duração <https://youtu.be/rh3qmzYYNfw?si=3z27wtEP249kAx88> ). E por meio deste será possível observar a rocha presente no Morro.

**Atividade Final (10 minutos):** Pedir aos alunos que colem informações sobre onde encontrar rochas sedimentares na região onde vivem e seu uso.

• **Aula 5: Tipos de Rochas - Rochas Metamórficas**

**Atividade Inicial (10 minutos):** Revisar rochas sedimentares.

**Desenvolvimento (30 minutos):** Explicar as rochas metamórficas, sua formação a partir da transformação de outras rochas sob altas pressões e temperaturas. Mostrar amostras de rochas metamórficas como mármore e ardósia. Discutir o uso das rochas metamórficas na construção e decoração.

**Atividade Final (10 minutos):** Atividade prática onde os alunos devem classificar diferentes amostras de rochas (ígneas, sedimentares e metamórficas).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aula 6: Revisão e Aplicação</b></li> </ul> <p><b>Atividade Inicial (10 minutos):</b> Revisar os tipos de rochas e seus processos de formação.</p> <p><b>Desenvolvimento (30 minutos):</b> Propor uma atividade em grupo, dividir a sala em 3 grupos e cada grupo ficará responsável por pesquisar quais rochas podem ser classificadas como (ígneas, metamórficas e sedimentares) para isso, precisarão pesquisar na internet e utilizar livros e revistas e outros materiais que podem ser recortados e produzir cartazes e apresentar os resultados para a classe, cada grupo irá apresentar os resultados da pesquisa e ao fim das apresentações os cartazes poderão ser colados na parede da sala ou no mural.</p> <p><b>Atividade Final (10 minutos):</b> Discussão sobre a importância do estudo das rochas para a compreensão do planeta Terra e seu uso sustentável.</p>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação nas discussões em grupo e individuais.</li> <li>• Desempenho nas atividades práticas e na identificação de componentes físico-naturais.</li> </ul>
<b>Referências</b>	<p>Livro didático de Geografia do 6º ano. (Araribá mais : geografia : manual do professor / organizadora Editora Moderna ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editor responsável Cesar Brumini Dellore. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2018.</p> <p>Documentários recomendados sobre o tema Serra de Maracajú (Morro do Paxixi). vídeo produzido Kiko Pereira através do uso de um drone disponível no YouTube com 6 minutos de duração (<a href="https://youtu.be/rh3qmzYYNfw?si=3z27wtEP249kAx88">https://youtu.be/rh3qmzYYNfw?si=3z27wtEP249kAx88</a> ). E por meio deste é será possível observar a rocha presente no Morro.</p> <p>Sites de referência para mapas físicos e dados geográficos (ex.: IBGE, Google Earth).</p>

**Org.:** O próprio autor, 2024

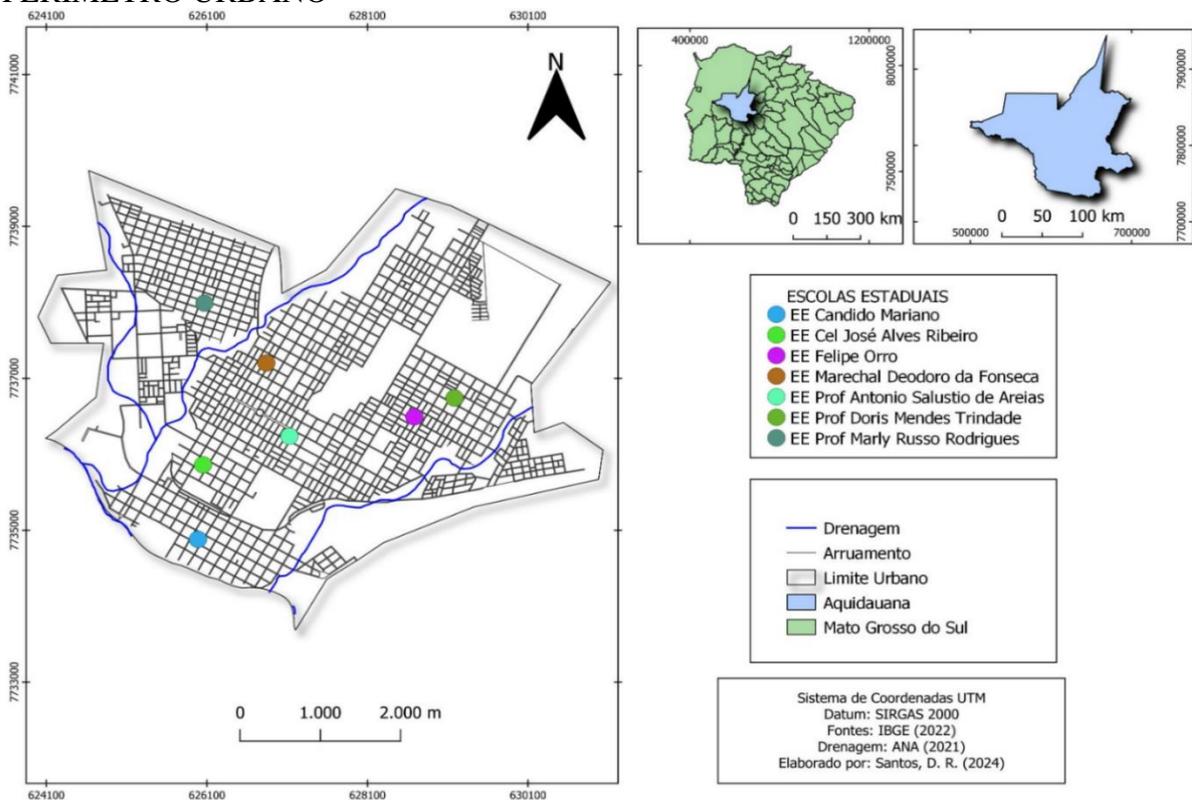
Estudar rochas e minerais ajuda os alunos a entenderem os processos fundamentais que moldam o planeta Terra. Isso inclui a formação da Terra, os ciclos geológicos e os diferentes tipos de rochas (ígneas, sedimentares e metamórficas). Compreender esses processos é essencial para uma visão integrada da geografia física, o que permite aos alunos perceberem como a Terra evolui e se transforma ao longo do tempo. Ao focar no Morro do Paxixi em Aquidauana, MS, o conteúdo estabelece uma conexão direta com a realidade local dos alunos. Isso torna o aprendizado mais relevante e significativo, pois eles podem relacionar o conhecimento adquirido com seu próprio ambiente. A identificação de rochas na região e a discussão sobre seu uso proporcionam uma aplicação prática do conhecimento, fortalecendo a relação entre teoria e prática.

### 3 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AQUIDAUANA-MS: PERCEPÇÕES DO PROFESSORES SOBRE O CONCEITO DE GEODIVERSIDADE.

#### 3.1 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM AQUIDAUANA-MS

As escolas estaduais em pleno funcionamento dentro do perímetro urbano de Aquidauana incluem: Escola Estadual Cândido Mariano, Escola Estadual Cel. José Alves Ribeiro (CEJAR), Escola Estadual Felipe Orro, Escola Estadual Prof. Antônio Saltito Areias, Escola Estadual Marechal Deodoro da Fonseca, Escola Estadual Profa. Marly Russo Rodrigues, Escola Estadual Profa. Dóris Mendes Trindade. A distribuição espacial dessas escolas abrange cinco bairros distintos dentro da cidade. Essas instituições oferecem todas as modalidades de ensino, incluindo ensino fundamental, médio e o EJA (Educação de Jovens e Adultos). Para uma compreensão onde estão distribuídas essas escolas foi organizado um mapa de localização onde estão distribuídas as escolas estaduais no perímetro urbano de Aquidauana como mostra a figura 5 a seguir

**FIGURA 8:** MAPA DE LOCALIZAÇÃO ESCOLAS ESTADUAIS DE AQUIDAUANA PERÍMETRO URBANO



Org.: O próprio autor, 2023.

Com o objetivo de compreender a estrutura e organização das escolas identificadas e pesquisadas neste estudo, foi elaborado o Quadro 9. Este quadro apresenta informações sobre a localização das escolas, o número de professores de geografia, bem como o tamanho da população estudantil atendida por cada escola.

**QUADRO 10: CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PERÍMETRO URBANO DE AQUIDAUANA**

<b>Escola</b>	<b>Bairro</b>	<b>Etapas e Modalidade de Ensino Oferecidas</b>	<b>Quantidade de turmas de 6º ano</b>	<b>Horas aulas no 6º ano</b>	<b>Quantidade de professores de GEOGRAFIA na escola</b>	<b>Universo de alunos atendidos (2024)</b>
EE Felipe Orro	Bairro Santa Terezinha	Ensino Fundamental Ensino Médio	1	Integral 4 h/a	2	<b>28</b>
EE Candido Mariano	Bairro Guanandy	Ensino Fundamental, Ensino Médio Escola de autoria.	1	Integral 4 h/a	2	<b>33</b>
EE Cel Jose Alves Ribeiro	Bairro Alto	Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens Adultos	2	Parcial 2 h/a	3	<b>63</b>
EE Professora Marly Russo Rodrigues	Bairro Nova Aquidauana	Ensino Fundamental, Ensino Médio	1	Parcial 2 h/a	2	<b>36</b>
EE Professora Doris Mendes Trindade	Bairro Santa Terezinha	Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens Adultos	2	Parcial 2 h/a	3	<b>68</b>
EE Professor Antônio Salustio Areias	Bairro Alto	Ensino Fundamental Ensino Médio	1	Integral 4 h/a	2	<b>31</b>
EE Mal Deodoro Da Fonseca	Vila Cidade Nova	Ensino Fundamental	5	2 turma integrais 4 h/a 3 turmas parciais 2	2	<b>117</b>

				h/a		
--	--	--	--	-----	--	--

**Fonte:** Dados de pesquisa (2024)

**Org.:** O próprio autor, 2023.

A Escola Estadual (EE) Cel Jose Alves Ribeiro tem a maior quantidade de alunos atendidos, com 978 alunos, seguida pela EE Professora Doris Mendes Trindade, com 783 alunos. As escolas EE Felipe Orro e EE Professora Marly Russo Rodrigues têm um número significativamente menor de alunos, com 326 e 314 respectivamente.

As escolas oferecem uma variedade de etapas e modalidades de ensino, por exemplo, enquanto algumas oferecem apenas ensino fundamental e médio, outras incluem também Educação Profissional e Educação de Jovens Adultos. Isso sugere uma abordagem abrangente para atender às diferentes necessidades educacionais da comunidade. Como é possível observar que a escola Estadual Cejar, possui 1 turma de 5° integral, atende do 6° ao 3° ano do ensino médio, além de oferecer 2 turmas do curso Normal Médio e Ensino Técnico. O que pode justificar o elevado número de matrículas nessa escola. A escola estadual professora Dóris Mendes Trindade, o elevado número de matrículas pode ser justificado também por oferecer turmas de tempo parcial do 6° ao 3° do EM, além das modalidades AJA e EJA, e possui uma turma de EJA extensão no Presídio de Aquidauana.

Há uma variação na quantidade de turmas de 6° ano oferecidas por escola, variando de 1 a 5 turmas. Além disso, as horas de aula no 6° ano também variam, com algumas escolas oferecendo 4 horas integrais por semana e outras oferecendo 2 horas parciais por semana. Pode-se observar no quadro acima que a escola Estadual Marechael Deodoro da Fonseca possui 5 turmas de 6°, das quais 2 são de tempo integral.

Nota-se que nas escolas de tempo integral, são ofertadas para o componente curricular de geografia 4 horas aulas semanais, enquanto nas turmas parciais apenas 2 horas aulas semanais.

### 3.2 PERFIL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA QUE ATUAM NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE AQUIDAUANA

Ao considerar a pesquisa de campo e direcionada pela técnica de entrevista com os professores de geografia que atuam na rede Estadual de Educação de Aquidauana, e tomando com parte importante desta pesquisa esse contato com os docentes, identificou-se que nove professores são responsáveis pelo ensino de geografia e trabalham em um sistema rotativo, ou seja, lecionam em mais de uma escola conforme apresenta o quadro seguir;

**QUADRO 11: DADOS PESSOAIS DOS PROFESSORES VOLUNTÁRIOS, SUJEITOS DA PESQUISA**

Professoras	Tempo de carreira	Regime Contratual	Formação acadêmica
P1	12	Concurso/Convocado(a)	Geografia/Especialização
P2	14	Concurso	Geografia/Mestrando
P3	02	Concurso/Convocado(a)	Geografia/Doutoranda
P4	03	Convocado(a)	Geografia Licenciatura
P5	13	Concurso/Convocado(a)	Geografia Licenciatura
P6	10	Concurso/Convocado(a)	Geografia/Lic e Bacharel/Especialização

**Fonte:** Dados de pesquisa (2024)

**Org.:** O próprio autor, 2023.

Inicialmente, a pesquisa visou entender o perfil dos docentes entrevistados, os quais todos afirmaram possuir licenciatura em Geografia, 1 possui também formação em bacharelado, além disso, um docente entrevistado está se qualificando em nível de doutorado. Todos foram formados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Com isso, torna-se interessante ressaltar a importância do curso de Geografia Licenciatura/Bacharel e mestrado, no Município de Aquidauana, existente no município desde 1983, e também indica a consonância com a Meta 13 e 15 do Plano Nacional de Educação, que propõe:

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (Brasil, 2015, p. 43).  
 Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2015, p. 48).

Essas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) destacam objetivos claros para elevar a qualidade da educação superior e garantir a formação adequada dos profissionais da educação. Ambas as metas indicam um compromisso do governo em elevar os padrões de qualidade da educação em todos os níveis, desde a educação básica até o ensino superior. Elas destacam a importância da qualificação dos profissionais da educação e estabelecem diretrizes claras para alcançar esses objetivos.

Dos 6 entrevistados 4 são efetivos, e 2 são em regime de contrato que se deu por meio

do processo seletivo realizado pelo Estado de MS em 2023. Os demais entrevistados informaram que além da carga horária de concurso possuem ainda contrato em regime de convocação, também em virtude da aprovação no processo seletivo. Após serem coletadas as informações em torno da formação acadêmica dos docentes, tempo de serviço e regimento contratual, foi organizando três blocos de perguntas focado em assuntos comuns, onde o primeiro bloco procurou buscar informações e questionamentos acerca da implementação da BNCC, no segundo bloco abarcou assuntos relacionados a implantação do CRMS e capacitações na rede Estadual de Educação de Aquidauana e no terceiro bloco sobre a prática docente dos professores frente ao novo currículo, ressaltando as dificuldades em planejar suas aulas.

No primeiro momento foi feita a sondagem sob a percepção dos professores da rede Estadual de Educação de Aquidauana acerca da BNCC por meio do roteiro de perguntas do primeiro bloco. Foram feitos os seguintes questionamentos “Como você tem se preparado para a implementação da BNCC em suas aulas de Geografia?” e “Quais são os principais desafios que você tem enfrentado quanto ao ensino de Geografia após a implementação da BNCC no ensino fundamental?” Conforme mencionado pelo **P1**,

Um dos principais desafios que tenho enfrentado é a adaptação dos currículos e materiais didáticos para atender às novas diretrizes da BNCC. Muitas vezes, os recursos disponíveis não estão alinhados com os objetivos e competências propostos, o que demanda um esforço extra na elaboração de materiais e atividades adequadas.

Há uma percepção de que as mudanças na estrutura de ensino e nos currículos das escolas podem ter afetado a autonomia do professor. Isso sugere que as diretrizes impostas podem limitar a flexibilidade e liberdade dos educadores em adaptar os conteúdos de acordo com as necessidades individuais de seus alunos. As mudanças parecem ter gerado incertezas e dúvidas entre os professores em relação à forma como os conteúdos devem ser trabalhados. Isso ressalta a importância de oferecer suporte e recursos adequados para os professores durante períodos de transição e implementação de novas abordagens curriculares e reconhecem que houve mudanças na forma como os currículos das escolas são formados e trabalhados ao longo do ano e a necessidade de se adaptar às demandas em constante mudança. Conforme pontou o **P3** “Sim, mudou a forma como os currículos das escolas eram formados e trabalhados durante o ano, até mesmo direcionando o que se deve trabalhar e acredito que de um certo ponto tirou a autonomia do professor”.

As respostas refletem uma variedade de reações às mudanças na estrutura de ensino e nos currículos das escolas, destacando desafios percebidos em relação à autonomia do professor, necessidade de adaptação e ajustes, bem como o reconhecimento da natureza transformadora dessas mudanças. E indica que a implementação das mudanças foi percebida como complexa, especialmente devido ao fato de ter sido realizada de forma rápida e sem aviso prévio, tal como apontou o **P4** “Sim. Trouxe muitas mudanças e também muitas dúvidas da forma como nós iríamos trabalhar os conteúdos já que naquele momento surgiu como algo novo e que nós teríamos que nos adaptar”. Isso sugere que a falta de preparação adequada pode ter contribuído para dificuldades na adaptação às novas diretrizes trazidas pela implementação da BNCC.

E quando questionados sobre “Você sabe falar como foi o processo de implementação da BNCC na sua escola?” e “A escola propôs reuniões com os professores para tratar da BNCC?”

Percebe-se nas respostas que as formações recebidas não foram necessariamente direcionadas para discutir a implementação das mudanças, mas sim para adequar o trabalho dos professores de acordo com as novas diretrizes. Isso destaca a importância de oferecer formações específicas e direcionadas para apoiar os professores durante períodos de transição e implementação de novas abordagens curriculares. De acordo com o relato do **P3**:

Foi um tanto complexa. Visto que fomos pegos de surpresa já que a implementação foi de uma hora para outra. Tivemos algumas formações mas não no sentido de discutir a implementação, mas sim de como adequar o nosso trabalho com a nova realidade de um documento praticamente pronto. Recebemos as formações das equipes pedagógicas (coordenadores) que recebiam as formações da CRE.

As formações foram conduzidas pelas equipes pedagógicas, que por sua vez recebiam treinamento da CRE (Coordenadoria Regional de Educação). Isso sugere um processo de descentralização da formação, onde as equipes pedagógicas desempenham um papel central na disseminação das diretrizes e na capacitação dos professores. Como relatado pelo **P4**: “Recebemos as formações das equipes pedagógicas (coordenadores) que recebiam as formações da CRE”. As respostas indicam desafios percebidos na complexidade da implementação das mudanças, a necessidade de formação específica para apoiar os professores durante o processo e um modelo descentralizado de distribuição de formação por meio das equipes responsáveis pela formação.

No roteiro de entrevista houve também uma sondagem da percepção dos professores da

rede Estadual de Educação de Aquidauana sobre o CRMS. As respostas dos professores refletem as dificuldades enfrentadas durante a implementação da BNCC e as mudanças que ela trouxe para as escolas. No início, houve uma atmosfera confusa e ansiosa entre a equipe gestora e pedagógica devido à introdução da BNCC. Isso sugere que a transição para as novas diretrizes curriculares foi percebida como desafiadora, exigindo compreensão e adaptação por parte dos educadores. De acordo com o **P2** “Foi bastante confuso no início, tanto a equipe gestora quanto pedagógica estavam com muito anseio da forma como seria dada essa nova forma de trabalhar com o currículo, os conteúdos as habilidade, enfim como isso mudaria toda a rotina escolar”.

Os educadores sentiram que as contribuições da BNCC foram limitadas e identificaram lacunas que ainda precisam ser discutidas e repensadas. Isso indica uma avaliação crítica das políticas públicas e o impacto da BNCC para os currículos escolares. Isso ressalta a necessidade de formação e capacitação dos educadores para implementar eficazmente as diretrizes da BNCC na prática. Como é possível ver no relato do **P2**, a seguir:

Sua elaboração parece ter sido feita sem uma consulta adequada aos educadores e sem considerar as realidades locais das escolas e dos alunos. Além disso, sua rigidez pode estar prejudicando a autonomia dos professores e limitando sua capacidade de adaptar o ensino às necessidades específicas de cada turma.

Isso sugere uma possível resistência à mudança ou dificuldade em traduzir as diretrizes da BNCC em práticas de sala de aula. Houve observação de uma mudança significativa na abordagem do currículo, porém com pouca estruturação e adaptação nas escolas. Assim o **P6** destaca:

Mudou totalmente a forma como era trabalhado o currículo antes de sua aprovação, isso se deu pela forma como aconteceu sua implementação, pouca estruturação para os professores e os responsáveis pelas formações e até para as devidas adequações nas escolas.

Isso destaca os desafios práticos enfrentados pelas escolas na implementação da BNCC, incluindo a necessidade de recursos adequados e suporte técnico. A discrepância entre os recursos disponíveis e os objetivos da BNCC destaca a necessidade de investimentos em capacitação e suporte para os educadores, bem como em recursos educacionais adequados. Além disso, a adaptação dos materiais didáticos pode exigir tempo e esforço adicional, o que pode impactar a eficácia do ensino dado aos alunos em meio a grande demanda de serviço e a carga horária exaustiva vivenciadas pelos professores.

Sempre fazendo muitas leituras e me interagindo dos assuntos atuais, e dentro das possibilidades que tenho procuro sempre trabalhar de acordo com os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Tenho buscado atualizar meus materiais didáticos e planejamentos de aula para garantir que estejam alinhados com as competências e habilidades propostas pela BNCC, no entanto, requer muito esforço para conseguir adequar os materiais necessário em meio a falta de tempo hábil (P5).

A identificação dos desafios na avaliação alinhada à BNCC aponta para a necessidade de repensar suas práticas docentes em meio a tantas demandas. Os professores podem enfrentar dificuldades para desenvolver instrumentos de avaliação que capturem adequadamente o desenvolvimento de competências e habilidades específicas propostas pela BNCC. Com isso foi perguntado aos professores o seguinte: Como você tem se preparado para a implementação da BNCC em suas aulas de Geografia? Uma resposta interessante foi apresentada pelo **P4**.

Tenho realizado estudos de caso e análises comparativas entre o currículo de referência anterior e as novas propostas apontadas na BNCC, buscando identificar as principais mudanças e áreas de convergência e divergência. Isso me ajuda a compreender melhor as demandas quanto ao documento em relação ao ensino de Geografia e a ajustar minha prática pedagógica de acordo com essas diretrizes, que não está sendo fácil.

Isso destaca a importância de oferecer formação e suporte contínuos em estratégias de avaliação mais alinhadas com os objetivos da BNCC para facilitar o trabalho dos docentes em geral e principalmente os de geografia. A complexidade de relacionar os conceitos e os conteúdos com a realidade local dos alunos. Isso pode ser especialmente desafiador em áreas com recursos limitados, onde as oportunidades para atividades práticas e de campo podem ser escassas. Afim de compreender as dificuldades dos professores foi perguntado: Você encontrou dificuldades em planejar suas aulas utilizando o novo Currículo do estado? Se sim, comente quais foram essas dificuldades.

Um dos principais desafios que tenho enfrentado é a adaptação dos currículos e materiais didáticos para atender às novas diretrizes da BNCC. Muitas vezes, os recursos disponíveis não estão alinhados com os objetivos e competências propostos, o que demanda um esforço extra na elaboração de materiais e atividades adequadas (**P1**).

A avaliação dos alunos de acordo com as novas diretrizes da BNCC tem sido um desafio. As formas tradicionais de avaliação nem sempre são adequadas para medir o desenvolvimento das competências e habilidades propostas pela BNCC. É necessário repensar os instrumentos de avaliação e buscar alternativas mais alinhadas com os princípios da BNCC (**P2**).

A BNCC enfatiza a importância da contextualização dos conteúdos e da

valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. No entanto, encontrar formas eficazes de relacionar os conteúdos geográficos com a realidade local dos estudantes pode ser um desafio, especialmente em áreas onde há carência de recursos e infraestrutura para atividades práticas e de campo, laboratórios, materiais táteis que facilite a compreensão dos conteúdos (**P6**).

As análises das respostas destacam os desafios enfrentados pelos professores na implementação da BNCC na prática pedagógica. E as adequações dos docentes frente as propostas trazidas pela BNCC e CRMS a sua prática pedagógica.

Essas respostas refletem uma série de desafios e estratégias enfrentadas pelos educadores durante a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O reconhecimento dos desafios como oportunidades de aprendizado e crescimento essa resposta demonstra uma postura proativa e resiliente por parte do professor. Ele reconhece os desafios enfrentados na implementação da BNCC, mas os encara como oportunidades de crescimento profissional e melhoria na qualidade da educação oferecida aos alunos destaca a importância de manter os materiais didáticos e planejamentos de aula atualizados e alinhados com as competências e habilidades propostas pela BNCC. Como suplementa o **P4**,

reconheço os desafios enfrentados na implementação da BNCC, mas encaro-os como oportunidades de aprendizado e crescimento. Estou comprometido em oferecer uma educação de qualidade aos meus alunos, e isso significa estar disposto a enfrentar os desafios que surgem ao longo do caminho. Estou sempre atualizando meus materiais didáticos e planejamentos de aula para garantir que estejam alinhados com as competências e habilidades propostas pela BNCC.

Isso demonstra um esforço contínuo para garantir que o ensino esteja alinhado com as diretrizes curriculares e que os alunos tenham acesso a materiais relevantes e atualizados. Como também é destacado pelo **P3**

Estou sempre atualizando meus materiais didáticos e planejamentos de aula para garantir que estejam alinhados com as competências e habilidades propostas pela BNCC. Na minha prática pedagógica, sempre priorizei a atualização constante e a adaptação aos contextos em que trabalho. Isso significa estar sempre buscando novos conhecimentos e estratégias para atender às necessidades dos meus alunos da melhor forma possível.

Os educadores mencionam dificuldades específicas na implementação prática da BNCC, como encontrar materiais didáticos adequados, planejar aulas de acordo com as novas diretrizes e interpretar as mudanças em relação ao currículo anterior, tal como evidenciou o **P2** “Sim, e teve uma mudança bastante significativa na forma como estão sendo planejados os

conteúdos para cada turma tive dificuldade em encontrar materiais didáticos e recursos pedagógicos que estivessem alinhados com as novas diretrizes do currículo”. Esses desafios práticos refletem as complexidades envolvidas na transição para um novo currículo e indicam a necessidade de apoio e recursos adequados para os educadores durante esse processo de adaptação. De modo complementar o **P5** acrescentou,

A falta de recursos e materiais didáticos adequados para implementar as propostas do novo currículo também foi uma dificuldade. Muitas vezes, tive que recorrer a materiais improvisados ou adaptar materiais existentes para atender às necessidades específicas das minhas aulas, o que demandou tempo e criatividade. Encontrei algumas dificuldades em planejar minhas aulas utilizando o novo currículo do estado. Uma das principais dificuldades foi a necessidade de me familiarizar com as novas diretrizes e competências propostas pelo currículo, o que demandou tempo e esforço para compreender e interpretar as mudanças em relação ao currículo anterior.

Analisando essas respostas em conjunto, é possível observar que os docentes reconhecem os desafios enfrentados na implementação da BNCC. Apontam algumas dificuldades específicas mencionadas, como a falta de materiais didáticos adequados e a necessidade de se familiarizar com as novas diretrizes curriculares.

### 3.3 O PLANEJAMENTO DOCENTE: ANÁLISE E APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE GEODIVERSIDADE

Buscando compreender a abordagem dos professores em relação aos objetos de conhecimento relacionados aos conteúdos físico-naturais do espaço geográfico, propomos analisar os planejamentos mensais elaborados para o 6º ano do Ensino Fundamental, bem como a fala dos docentes entrevistados, cuja discussão nos permitiu compreender as dificuldades dos professores em relação aos conteúdos, suas abordagens metodológicas e o seu conhecimento sobre o conceito de Geodiversidade.

Partindo do conteúdo das respostas vimos que os entrevistados expressaram uma intenção clara de tornar suas aulas mais dinâmicas. Isso sugere uma preocupação em manter a atenção dos alunos e promover um aprendizado mais eficaz por meio de abordagens variadas e envolventes. Como dito pelo **P3** “[Quais são as suas estratégias para ensinar geografia no 6º ano?] utilizo jogos educativos e atividades lúdicas para reforçar conceitos geográficos de forma descontraída e envolvente”. A fala do professor se relaciona diretamente com a metodologia apresentada em seu planejamento destinado a Unidade Temática “O sujeito e seu lugar no

Mundo”, tendo como Objeto de Conhecimento a “Identidade sociocultural”.

Aula expositiva explicativa sobre o texto: Os elementos da paisagem. Nesta aula os estudantes distinguiram os elementos naturais e culturais de uma paisagem; reconhecer que os elementos podem ser percebidos pelos outros sentidos humanos, além da visão, perceberam que as paisagens estão em constante transformações. Atividade: - Propor aos estudantes uma análise sobre as paisagens urbana e rural; - Pedir para que façam um desenho no caderno (rural e urbano); - Depois cada um estará fazendo a leitura dos desenhos para os colegas. Observar para os estudantes que uma mesma paisagem podem conter elementos diferentes, dependendo da visão (P3).

Isso indica uma compreensão por parte do educador sobre a importância do aspecto lúdico no processo de construção do raciocínio geográfico, bem como estimular a participação ativa dos alunos, o docente traz em seu planejamento a seguinte habilidade “(MS. EF06GE01. s.02) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos” e ao mesmo tempo trabalha com o tema contemporâneo “Educação Ambiental”. E também como apontado pelo P6 que diz:

[Quais são as suas estratégias para ensinar geografia no 6º ano?] Estimulo a participação ativa dos alunos nas aulas, por meio de perguntas, reflexões e atividades colaborativas. Uma das estratégias que utilizo para ensinar geografia no 6º ano é incorporar elementos visuais, como mapas, gráficos e imagens, para tornar os conceitos mais concretos e facilitar a compreensão dos alunos.

Isso remete a uma preocupação por parte do docente em adaptar a apresentação dos conteúdos às diferentes formas de aprendizagem dos alunos e ao analisar as habilidades “(MS.EF06GE00.n.05) Conhecer os tipos de orientação (pontos cardeais e colaterais), as coordenadas geográficas e os elementos de um mapa” em seu planejamento é possível notar a preocupação do professor em trabalhar com metodologia ativa com seus alunos e complementando a resposta anterior é possível notar a utilização de recursos didáticos como: “livro didático; Documentos cartográficos: Globo terrestre; Planisférios; Plantas; Cartas e Atlas”. É possível ver que o professor utiliza materiais visuais para facilitar a compreensão dos conteúdos pelo aluno.

Metodologia ativa: Brainstorming. Leitura e interpretação do texto: A cartografia. Nesta leitura os estudantes reconheceram a importância da Cartografia em nosso dia a dia, e também a evolução das técnicas cartográficas ao longo dos séculos, identificando-as no aprimoramento das formas de representações do espaço e compreenderão a importância das fotografias aéreas na produção de mapas. Atividade: Trabalhar com os estudantes as

convencões cartográficas.

No entanto, outros docentes apontam dificuldade em trabalhar com os conteúdos de cartografia, reconhecem os desafios associados ao ensino da cartografia, especialmente em relação aos conhecimentos prévios em matemática básica. Isso indica uma consciência das dificuldades enfrentadas pelos alunos e uma disposição para abordar esses temas. A essa ideia é complementada a seguir quando perguntado aos professores “Quais conteúdos você enfrenta mais dificuldade para lecionar no 6º ano?” O **P1** “Cartografia, pois o tema exige pré-requisitos básicos em matemática e durante minha formação foi tratado mais para formação técnica”. É possível notar no planejamento do **P1**, duas ações didáticas referente aos conteúdos de Cartografia a saber:

Leitura e interpretação do texto: Da visão vertical aos mapas. Nesta leitura os estudantes poderão compreender a forma como os mapas são elaborados com base na visão vertical; compreenderão o que são representações cartográficas e seus diferentes tipos; exercitar o cálculo de escala cartográfica. Atividade: Desenhar - Planta da sala de aula. - Planta do seu quarto e Metodologia ativa: Quiz, Aula expositiva explicativa sobre o texto: Orientação espacial. Nesta atividade, os estudantes compreenderão e diferenciarão as formas de orientação no espaço geográfico, bem como norte geográfico e norte magnético; identificarão os principais paralelos e meridianos, suas medidas em graus, as latitudes e as longitudes. Atividade: Localizar alguns pontos por meio de coordenadas geográficas.

Para ambas ações didáticas o docente estabeleceu oito horas/aulas como é possível ver em seu planejamento, talvez isso se deu pela complexidade do conteúdo, e por se tratar de uma turma de 6º ano em escola de tempo parcial, que como já levantado na pesquisa, possuem apenas duas horas/aulas semanais.

Outros aspectos também citados como dificuldades dos docentes estão associados ao ensino de Geografia Física, devido à falta de recursos e a abstração dos conteúdos, evidenciam desafios específicos enfrentados pelo educador. Como pode ser observado na seguinte resposta **P3** “[quais conteúdos você enfrenta mais dificuldade para lecionar no 6º ano?] Geografia Física, pela falta de recursos e isso torna o conteúdo abstrato. Principalmente os conteúdos que tratam da geografia local” isso destaca a necessidade de buscar estratégias alternativas criativas para tornar esses conteúdos mais acessíveis e de fácil compreensão aos alunos. Como foi exposto pelo professor é necessário resgatar elementos que contemplem a geografia local, priorizar estudos voltados ao que está no cotidiano do aluno.

Posto isso, pôde-se observar seu planejamento voltado ao Objeto de Conhecimento

“Introdução a Geografia”, com a descrição da habilidade “(MS. EF06GE00. n.01) Conhecer a importância da ciência geográfica a partir dos conceitos (espaço, lugar, paisagem, região, território)”. Lembrando que para o desenvolvimento dessa aula a professora utilizou como consta em seu planejamento seis horas/aulas.

Primeira aula: no primeiro momento, o professor vai abordar com os estudantes sobre a Educação Moral. No segundo momento o professor vai promover uma discussão sobre a relevância da Geografia no entendimento das questões ambientais e sociais atuais. No terceiro momento o professor vai fazer com os estudantes uma análise de mapas e imagens para compreender as dinâmicas do espaço geográfico, e para finalizar o professor vai fazer análise de casos de estudo para compreender as relações entre sociedade e espaço na geografia moderna.

Segunda aula: no Primeiro momento o professor vai promover um debate em sala de aula sobre os usos da água no dia a dia, depois uma discussão sobre a importância da preservação dos recursos hídricos, realização de uma atividade prática, como a criação de cartazes sobre o uso consciente da água. Na sequência o professor vai promover uma produção de poemas e desenhos dos estudantes, incentivando a expressão artística e a reflexão sobre o tema. Ainda a proposta do professor para os estudantes, é que eles criem frases e desenhos que retratem a importância de preservar as nascentes do cursos hídricos na natureza local.

A necessidade de flexibilizar o planejamento das aulas, quando necessário, indica uma postura adaptativa por parte do educador, que reconhece a importância de ajustar suas estratégias de acordo com as necessidades e desafios encontrados em sala de aula, muitas até mesmo pela falta de materiais adequados à realidade dos alunos, como relatado anteriormente, onde há uma carência de materiais didáticos da geografia local. Com isso, dada a importância atribuída ao planejamento como guia para a prática em sala de aula, indicando a importância da organização e da preparação dos conteúdos a serem trabalhados e a busca por materiais adequados.

No entanto, percebe-se que o planejamento não é imutável, podendo ocorrer situações em que há a necessidade de alterar a metodologia proposta, como apontado pelo **P2** “[Há diferença entre o que você apresenta no seu planejamento e sua prática docente?] às vezes é preciso flexibilizar o planejamento, visto que nem sempre a habilidade seguinte condiz com a habilidade anterior trabalhada”. A necessidade ocasional de adequar o planejamento para tornar as aulas mais dinâmicas sugere uma abordagem reflexiva por parte do professor, que busca constantemente melhorar suas práticas pedagógicas e garantir o envolvimento dos alunos, ainda que como foi destacado a carência de materiais voltados à realidade local dos alunos. Não obstante, a fala do **P4** assevera tal situação “[há diferença entre o que você apresenta no seu

planejamento e sua prática docente?] em raros momentos é preciso adequar alguns pontos e forma de abordar alguns temas de forma a torna as aulas mais dinâmicas, isto se dá em virtude de algumas vezes o planejamento não atingir os objetivos e resultados esperados nas aulas]”.

A respeito da percepção dos professores em relação as formações continuadas, os educadores expressam preocupações sobre o suporte insuficiente recebido para trabalhar a identidade docente, além de perceberem lacunas na abordagem dos conteúdos. Isso sugere uma necessidade de reavaliação da forma como os conteúdos são apresentados e das estratégias de ensino utilizadas e relatam que as formações recebidas face a implementação da BNCC e do Currículo de Referência de MS foram limitadas, apenas de caráter introdutório e muitas vezes superficiais. De acordo com a respostas dada pelo **P1** “Considero que as formações para a BNCC e o Currículo de Referência de MS foram limitadas e não proporcionaram uma capacitação completa”. Isso indica uma falta de capacitação abrangente para implementar efetivamente as diretrizes curriculares propostas. O qual é complementado com a resposta do **P5** “Considero que as formações recebidas para lidar com a BNCC e o Currículo de Referência de MS foram apenas introdutórias e não proporcionaram uma base sólida para uma capacitação diga-se adequada”.

A respeito da formação continuada direcionada para o ensino de Geografia e para o conceito de Geodiversidade, foi perguntado aos entrevistados o seguinte: Houve alguma formação continuada voltada ao conceito de Geodiversidade? Os entrevistados foram unânimes ao mencionar que não houve formação continuada específicas sobre Geodiversidade ou sobre o ensino de Geografia e, que as formações recebidas ocorreram presencialmente na própria escola ou em plataformas digitais em forma de Lives. Sobre as formações continuadas de curta duração recebidas, foi relatado que os responsáveis eram membros da coordenação pedagógica da escola que faziam uso de materiais impressos e digitais disponibilizados pela Secretaria de Educação de MS (SED/MS).

Compreende-se, então, que a formação continuada oferecida aos professores não ocorre de modo segmentado, por disciplina, mas em conjunto entre todos os docentes. Isto mostra que conteúdos especificamente geográficos não foram objeto de debate nas atividades formativas.

A análise dos planejamentos disponibilizados pelos professores contribuiu para o entendimento de que os objetos de conhecimento que permitem o aprendizado pelo conceito de Geodiversidade são trabalhados de forma fragmentada, notando-se uma desconexão entre a sequência dos conteúdos. No planejamento do mês de agosto de 2023 do **P3** que teve a Unidade Temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, com Objeto de Conhecimento voltado a

“Biodiversidade e ciclo hidrológico” e as Habilidades “(MS.EF06GE10.s.10) explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares”, apresentou as seguintes ações didáticas:

Leitura e interpretação do texto: Os solos. Livro Geração Alpha, Geografia, Ensino Fundamental, Anos finais, 6º Ano, Editor responsável Flávio Manzatto de Souza, organizadora SM Educação páginas de 94 a 99. Leitura individual. Leitura explicativa. Nesta leitura os alunos estarão compreendendo a importância do solo para os seres vivos; Compreenderão a composição e a formação de diferentes tipos de solo; Analisando os processos de degradação, as formas de uso, verificando algumas práticas para a sua conservação. Resumo de texto na lousa, para que os estudantes possam estar copiando. É possível perceber que o professor trabalha o conteúdo de solos que nesse sentido torna-se importante o o aprendizado prévio da geologia, geomorfologia e dos processos de intemperismo que levaram a formação desse solo.

A análise dos planejamentos associado a decodificação das falas dos professores entrevistados evidenciaram que a Geodiversidade tem sido trabalhada de forma inconsciente. Isto significa que embora os docentes não tenham demonstrado conhecimento teórico sobre o conceito, algumas ações didáticas mostram a potencialidade da utilização na prática docente, como a preocupação com a falta de materiais didáticos voltados à realidade local ou então o aprofundamento em conteúdos físico-naturais.

Contudo, percebemos que ainda é muito pouco, sendo importante a qualificação dos professores em relação ao conceito de Geodiversidade, por entendermos que este conhecimento proporcionará aos docentes a preocupação metodológica em planejar as aulas de modo sequencial, levando os alunos à compreensão da sistêmica dos elementos da paisagem. Outro ponto importante é a possibilidade de ensinar a partir da realidade local dos alunos, que nesta fase da aprendizagem precisa partir da realidade concreta para poderem, mais a frente, estabelecer generalizações conceituais para realidades não vivenciadas por eles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao examinar a BNCC e o CRMS, especialmente as habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental, nota-se a falta de inclusão direta do conceito de Geodiversidade, apesar de elementos relacionados serem abordados de maneira fragmentada. A predominância da ênfase na biodiversidade ainda persiste, mesmo diante do potencial enriquecedor que uma compreensão mais profunda dos elementos abióticos da natureza poderia proporcionar aos estudantes. No sexto ano, torna-se importante destacar a importância do trabalho com os conceitos geográficos, é onde o conceito de Geodiversidade encontra um bom momento para aplicação e a construção do pensamento geográfico, conforme a BNCC e o CRMS.

Embora as competências e habilidades relacionadas à Geodiversidade tenham sido identificadas, sua inclusão direta no currículo é essencial, especialmente quando os alunos iniciam o Ensino Fundamental II. Isso fortalecerá o entendimento dos elementos abióticos que constituem o meio físico da paisagem, possibilitando uma exploração mais profunda dos fenômenos e processos naturais ao longo da escala temporal da evolução do Planeta Terra. Destaca-se ainda a importância de construir esse conhecimento a partir da perspectiva local dos estudantes.

Entretanto, os professores enfrentam diversas barreiras ao trabalhar com o conceito de Geodiversidade, incluindo a falta de formação adequada e de recursos didáticos que contemplem os estudos em escala local, além da sobrecarga de trabalho e necessidade de adaptação curricular para atender às demandas da BNCC e do CRMS.

Diante desses desafios, é importante investir em formação continuada aos professores fornecer apoio contínuo a eles, visando à efetividade e contribuição significativa para o trabalho docente, além do desenvolvimento de materiais didáticos e estratégias de ensino que facilitem a integração efetiva dos conceitos, tanto da Geodiversidade, quanto de outros temas relevantes para a formação integral dos alunos e que estes estejam de fato ao alcance desses professores.

Somente assim será possível alcançar os objetivos propostos pela BNCC e pelo Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, proporcionando um ensino de qualidade que promova a compreensão abrangente e crítica dos conceitos geográficos, bem como suas interações com a sociedade.

O presente estudo busca assim trazer uma reflexão sobre a abordagem do conceito de Geodiversidade a partir dos conteúdos trabalhados no 6º ano, visto que é possível que os professores já abordem em suas aulas os elementos desse conceito, ainda que de forma inconsciente, mas é possível que este sejam trabalhados de forma integral e gradativa, só assim

será possível entender a complexidade que esse conceito exerce sobre o aprendizado dos alunos nessa faixa etária e buscar trazer esses conceitos por meio dos elementos presentes no cotidiano dos alunos.

No caso de Aquidauana, evidencia-se a paisagem local que favorece o aprendizado por meio do conceito de Geodiversidade, à medida em que o professor seja capaz de fazer a ligação dos conteúdos relacionados aos aspectos físico-naturais com a paisagem e elementos físicos presentes no Morro do Paxixi. No entanto para que tenha resultados mais significativos é necessário fornecer aos professores da educação básica do município de Aquidauana projetos de extensão voltados a formação continuada em parceria com as instituições de ensino superior, e até mesmo firmar parcerias com as escolas da educação básica em projetos que contemplem saídas em aulas de campo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A trajetória da base nacional comum curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. 2022.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu De. O Ensino de Geografia na BNCC: os percursos didáticos, das habilidades às competências. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 3643-3654, 2019.

BERTRAND, G. Paisagem e Geografia global. Esboço metodológico. **Revista RA'EGA, Curitiba**, n. 8, p. 141-152, 2004.

BRASIL. Ministério das Minas e Energia. **Secretaria Geral. Projeto Radambrasil**. Folha SF.21 Campo Grande: geologia, geomorfologia, pedologia, vegetação, uso potencial da terra. Rio de Janeiro, 1982.

BRASIL, 2017a. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Linha do Tempo. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo> . Acesso em: 03 de setembro de 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Resolução CEB n.2 de 7 de abril de 1998: Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Relatora: Conselheira Regina Alcântara de Assis. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm> >.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf) . Acesso em 14 de mar. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2016. [2ª versão]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc2versao.revista.pdf> . Acesso em: 14 set. 2023.

CAVALCANTI, L. De S. Ensinar Geografia Para A Autonomia Do Pensamento: O Desafio De Superar Dualismos Pelo Pensamento Teórico Crítico. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 7, n. 01, p. 193–203, 2017. DOI: 10.5418/RA2011.0701.0016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6563> . Acesso em: 26 abr. 2024.

DA SILVA, Thaise; ALVES, Andréia Vicência Vitor. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Mato Grosso Do Sul. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, 2020.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 16, p. 133–152, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/353> . Acesso em: 26 fev. 2024.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: Práticas Pedagógicas Para O Ensino Médio**. Grupo A-Artmed, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, n. 14, p. 125-145, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola. Campinas (SP): Papyrus, 2012.** p. 39-59; p. 175-198.

CLAVAL, Paul. A evolução recente da geografia cultural de língua francesa. **Geosul**, v. 18, n. 35, p. 7-26, 2003.

CLAVAL, Paul. Geografia: **Terra dos Homens**. São Paulo: Contexto, 2010.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-have da Geografia. **Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil**, p. 15-47, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 168-200, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1053-1066, 2014.

DA SILVA, José Rogério. EDUCAÇÃO INFANTIL: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 A BNCC, AVANÇOS E ENTRAVES!. **Educere-Revista Da Educação Da UNIPAR**, V. 20, N. 2, 2020.

FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. dos S.; SALES, J. Álbio M. de. As correntes do pensamento geográfico e a Geografia ensinada no ensino fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 17, n. 23, p. 203–224, 2014. DOI: 10.24934/eef.v17i23.432. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/432> . Acesso em: 15 set. 2023.

SILVA, Gerusa de Figueiredo Leite. Desafios e perspectivas na implantação da BNCC no

ensino fundamental de Geografia a partir da percepção dos professores da Rede Estadual em Aquidauana/MS. 2021.

FONTELLES, Mauro José et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. ENSINO DE GEOGRAFIA E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 71–86, 2015. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/144>. Acesso em: 27 nov. 2023.

LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

LACOSTE, Yves. Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papyrus, 1993.

LEITE, Emerson Figueiredo; Carvalho, Elisângela Martins de; Moraes, Eloise Mello Viana de; Farias, Fernando Rodrigo. Uso e ocupação da terra, aspectos físicos e econômicos do município de Aquidauana-MS. **Revista Pantaneira**, V. 19, UFMS, Aquidauana-MS, 2021.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; LIMA, Cristiane Cauduro. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa de enfermagem. **Revista gaúcha de enfermagem**. Porto Alegre. Vol. 20, n. especial (1999), p. 130-142, 1999.

MASSEY, Doreen. Pelo espaço: Uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogerio Haesbaert, Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2008

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Organizadores Hélio Queiroz Daher; Kálícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande, MS: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Campo Grande, MS, 2012.

MAXIMIANO, Liz Abad. Considerações sobre o conceito de paisagem. **Raega-O Espaço Geográfico em Análise**, v. 8, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de integração curricular / Alice Casimiro Lopes – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Laryssa Sheydder de Oliveira; ARAÚJO, José Luiz Lopes. Princípios e Estratégias de Geoconservação. **Revista Eletrônica de Geografia**, v.3, n.7, p. 66-78, out. 2011.

MANSUR, Kátia Leite. Patrimônio geológico, geoturismo e geoconservação: uma abordagem da Geodiversidade pela vertente geológica. In: GUERRA, José Teixeira; JORGE, Maria do Carmo Oliveira (Orgs) **Geoturismo, geodiversidade e geoconservação: abordagens geográficas e geológicas**. 240 páginas. Editora Oficina de Textos, 1º ed. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. In: **Fundamentos de metodologia científica**. 2003. p. 311-311.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. Annablume, 2007.

MARTINS, A. F. M. **O Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul no olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Estadual de Ensino, em Três Lagoas, MS: Elaboração e Desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2021.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares et al. Secretaria de Educação Fundamental. **Brasília: MEC/sef**, v. 1998, p. 156, 1997.

RICHTER, Denis. Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio. 2010.

RIBEIRO, Elisa Antônia et al. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG**, v. 4, n. 5, p. 129-148, 2008.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. Nobel, São Paulo, 1985.

SANTOS, Milton. **Metaformose do espaço habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Espaço e Método**. 3ª ed. São Paulo: Livros StudioNobel, 1992. 88 p.

SANTOS, Milton, 1926-2001 **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** / Milton Santos. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1)

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica** / Milton Santos. - 6. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. - (Coleção Milton Santos; 2)

SERPA, Ângelo. O trabalho de campo em geografia: uma abordagem teórico-metodológica. **Boletim paulista de geografia**, n. 84, p. 7-24, 2006.

SCHIAVO, Jolimar Antonio et al. Caracterização e classificação de solos desenvolvidos de arenitos da formação Aquidauana-MS. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**, v. 34, p. 881-889, 2010.

SILVA, R. F. et al. A Geomorfologia na interface com o ensino de geografia: uma proposta de

didática para o relevo. In: 13º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, 2013, João Pessoa. Anais... João Pessoa, 2013.

SILVA, Denise Mota Pereira da. Raciocínio geográfico e avaliação formativa: uma análise aplicada ao Ensino Médio. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós- graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 330-342, 2015.

TRICHES, Eliane de Fátima. A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017). 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

VESENTINI, Jose William. **Para uma geografia crítica na escola**. Ática, 1992.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa et al. Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia. **Giramundo, Rio de Janeiro**, v. 3, n. 6, p. 7-18, 2016.

VIANA, Juan Marco Da Silva. O Ensino De Geografia No Cenário De Reformas Educacionais: Um Estudo A Partir Da Rede Municipal De Educação De Aquidauana/Ms. 2023.

ZUBA, Janete Aparecida Gomes. **DESIGUALDADES E DIVERSIDADES: O ENSINO DE GEOGRAFIA FRENTE ÀS NOVAS REALIDADES**.

## APÊNDICE

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Título do trabalho e descrição dos objetivos da pesquisa;
- Nome completo – vinculação ao mestrado.

#### **I - PERFIL DO PROFESSOR**

Nome:

Idade:

Escola em que trabalha:

Relação contratual: ( ) Contratado – ( ) Concursado – ( ) Concursado e contratado.

Área de formação:

Universidade de formação:

Tempo de atuação na educação básica:

Em quais níveis ou séries você atua no ensino de Geografia:

#### **II – Conhecimentos sobre a BNCC e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**

1. Você sabe o que é a BNCC e quais mudanças ela trouxe no ensino fundamental?
2. Você sabe falar como foi o processo de implementação da BNCC na sua escola?
3. A escola propôs reuniões com os professores para tratar da BNCC?
4. Qual foi a sua participação quanto a implementação da nova BNCC na sua escola?
5. Você sabe falar se houve mudanças nos objetos de conhecimento da Geografia na BNCC?
6. Qual a sua avaliação sobre a BNCC?
7. E quanto ao Currículo de Referência, o que você sabe nos dizer sobre esse documento?
8. Você já leu o Currículo de Referência de MS. Caso já tenha lido, pode destacar as contribuições para o ensino de Geografia?
9. Qual é a sua avaliação sobre o Currículo de Referência de MS?

#### **III - PRÁTICA DOCENTE**

1. Como você tem se preparado para a implementação da BNCC em suas aulas de Geografia?
2. Quais são os principais desafios que você tem enfrentado quanto ao ensino de Geografia após a implementação da BNCC no ensino fundamental?
3. Quais são as principais mudanças que você percebeu na sua prática de ensino desde a implementação da BNCC?

4. Você acha que após a implementação da BNCC houve a necessidade buscar novos materiais didáticos para o ensino de Geografia? Ou você já fazia isso antes?
5. Você sente que a BNCC tem promovido uma maior interdisciplinaridade no ensino de Geografia? Como isso tem acontecido?
6. Quais são as estratégias pedagógicas que você utiliza para promover a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento das competências previstas na BNCC?
7. Você encontrou dificuldades em planejar suas aulas utilizando o novo Currículo do estado? Se sim, comente quais foram essas dificuldades.
10. Você recebeu algum tipo de apoio ou formação continuada por parte da instituição de ensino para implementar a BNCC no ensino de Geografia? E Você tem alguma sugestão de melhorias ou considerações adicionais sobre a implementação da BNCC no ensino de Geografia?

#### **IV – GEODIVERSIDADE E SUA APLICAÇÃO NA SALA DE AULA**

1. Você conhece o conceito de Geodiversidade?
2. Quais são as suas estratégias para ensinar geografia no 6º ano?
3. Quais conteúdos você enfrenta mais dificuldade para lecionar no 6º ano?
4. Há diferença entre o que você apresenta no seu planejamento e sua prática docente?
6. As formações continuadas te fornecem ferramentas teórico-metodológicas para trabalhar em sala de aula?
7. Como você aborda os conceitos geográficos (espaço, lugar, território, paisagem e região) com os alunos do 6º ano?

#### **V – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

1. Houve alguma formação continuada voltada ao conceito de Geodiversidade?
2. As formações continuadas te levam a pensar a realidade local e o conhecimento prévio dos alunos?
3. Qual foi a forma de capacitação utilizada pela escola em que você trabalha para a formação e orientação em questões relacionadas à BNCC e ao novo Currículo de Referência do MS?
4. Caso tenha tido formação continuada para trabalhar com a BNCC e com o Currículo de Referência de MS, você considera que elas foram suficientes para uma boa capacitação?
5. Qual instituição realizou a formação continuada em relação a BNCC ou ao Currículo de Referência?