

Da Geografia Física à Geografia Socioambiental: o caso da revisitação curricular no Ensino Médio do Distrito Federal

 Gilvan Charles Cerqueira de Araújo*
Eric Carneiro dos Santos**
Alessandra Batista***
Vivina Amorim Sousa****
Richard James Lopes de Abreu*****

Resumo: Este artigo tem por objetivo tratar da Geografia Socioambiental no Novo Currículo do Ensino Médio a partir das bases teórico-metodológicas da Geografia Física. A metodologia utilizada para realização das reflexões apresentadas partiu de revisão bibliográfica e das experiências adquiridas na construção da nova edição do Currículo do Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal, por meio do programa federal Pró-BNCC. Questões atinentes à interdisciplinaridade, dialogia e aproximação entre diferentes componentes curriculares no âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a elaboração de objetivos de aprendizagem e escolha de conteúdos para novas perspectivas didático-pedagógicas são alguns dos resultados alcançados ao final das discussões, práticas e metodologias presentes neste trabalho.

Palavras-chave: Currículo. BNCC. Ensino Médio. Geografia. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

* Graduação em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília e doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Rio Claro/SP. Atualmente é professor de geografia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina - Prolam/USP. Contato: gilvan.cerqueira@edu.se.df.gov.br.

** Graduação em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de Brasília, professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: eric.santos1@edu.se.df.gov.br.

*** Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Possui graduação em Geografia pelo Centro Universitário de Brasília. É professora do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: alessandratomaz75@uol.com.br

**** Licenciada em História (1997) pelo Centro Universitário de Brasília (UNICEUB). Mestrado em História Contemporânea pelo Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais (DHEPI), da Universidade do Porto - 2004 (Bolsista da FCT), revalidado pela Universidade de Brasília (UnB) em 2013. Doutorado em História Contemporânea pelo Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais (DHEPI), da Universidade do Porto - 2012 (Bolsista da FCT), revalidado pela Universidade de Brasília (UnB) em 2013. Atualmente é Professora na Faculdade de História do UniPROJEÇÃO; Formadora da EAPE. Contato: vi.sousa74@gmail.com.

***** Formado em História, com especialização em Metodologia do Ensino de História, professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), atualmente como Coordenador Pedagógico Central na Diretoria de Ensino Médio da Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: richard.abreu@edu.se.df.gov.br.

Introdução

No contexto atual da Educação Básica brasileira, de vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a construção de um currículo torna-se um processo complexo de explicitar o que se espera alcançar como aprendizagens essenciais e fundamentais no percurso de escolarização. Mobilizam-se conteúdos, competências, habilidades, objetos de conhecimento, teorias, conceitos e categorias com a finalidade de elaborar objetivos de aprendizagem que nortearão o percurso dos estudantes ao longo da sua escolarização.

Este artigo possui como referência o processo de construção curricular - de forma interdisciplinar, participativa e dialógica - dos professores-redatores da área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), com atuação em docência, coordenação, gestão e formação de professores nas etapas e modalidades da Educação Básica no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Este movimento de elaboração de uma proposta de currículo foi coordenado pela Diretoria de Ensino Médio, juntamente com os professores-redatores dos componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento dessa etapa.

O trabalho foi desenvolvido tendo como base a BNCC e a primeira edição do Currículo em Movimento da SEEDF. A partir dos pressupostos, estrutura e organização, foi possível construir os objetivos de aprendizagem, estruturar o referencial teórico e fornecer o suporte consultivo e formativo necessário para a nova edição do currículo do Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. Ressalta-se, também, a importância do Programa Pró-BNCC organizado pelo Ministério da Educação nas unidades federativas e em seus sistemas de ensino, formando as equipes de professores-redatores, coordenadores de área e das etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) com vistas a promover e acompanhar as revisitações curriculares a partir das prescrições de aprendizagens essenciais presentes na BNCC para as etapas e modalidades da Educação Básica.

Na revisitação curricular do Ensino Médio realizada pelos professores-autores, a proposta se pauta no histórico do Currículo em Movimento do Distrito Federal para esta etapa da Educação Básica, bem como em utilizar o momento oportuno da construção para além da atual oferta, e abrir-se às diversas possibilidades de aprendizagens, trabalho pedagógico e de disposição temática das CHSA. Para que o processo de revisitação curricular fosse possível, houve diferentes etapas de um movimento e percurso maiores, para que a proposta do novo currículo do Ensino Médio tomasse corpo. Nesse sentido, no estudo da BNCC realizado pela equipe de professores-redatores de CHSA, vale destacar a

percepção conjunta daquilo que consideramos “pilares”, pois viabilizam uma construção curricular em dialogia com as singularidades dos componentes curriculares da área do conhecimento de CHSA.

A aproximação entre o histórico de propostas curriculares da rede pública de ensino do Distrito Federal com a chegada da BNCC é tanto essencial quanto imprescindível. O resgate e avanço da construção curricular, no âmbito da SEEDF por um lado, promove a continuidade com as dimensões da primeira edição do Currículo em Movimento e, por outro lado, ressignificam os saberes/conteúdos consagrados e, até mesmo, podem possibilitar o aperfeiçoamento das práticas discursivas dos professores em sala de aula.

Como exemplo, temos a Geografia Física, fortemente presente em currículos, materiais didáticos e práticas didáticas da Geografia Escolar para o Ensino Médio, mas a BNCC desloca o foco para a Geografia Socioambiental, tornando-a um dos pilares da nova proposição curricular para o Ensino Médio, fazendo com que haja uma divisão mais clara da gradação das aprendizagens do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, propondo um caminho de desenvolvimento destas aprendizagens de uma visão mais unificada no cerne da dimensão natural e física da Geografia para a abertura ambiental nos três anos do Ensino Médio. No âmbito acadêmico, o debate envolvendo a Geografia Física vem avançando muito nas últimas décadas na direção do encontro interdisciplinar, complexo e dialógico das diferentes especificidades científicas que fazem parte do olhar ambiental e social, chegando-se ao socioambiental para a Geografia Escolar.

Dessa maneira, vislumbra-se na Geografia Socioambiental o passo adiante a ser dado no que se refere ao ensino da Geografia na etapa do Ensino Médio, pois encontramos no seu bojo a dialogia de saberes, o desafio da interdisciplinaridade, a relação entre o qualitativo e quantitativo dos fatos e fenômenos naturais e sociais correlacionados, a presença intrínseca e irrevogável do fator humano em quaisquer que sejam as paisagens naturais analisadas.

Apesar da proficuidade do debate proposto neste artigo, não será possível ofertar um aprofundamento conceitual, teórico, prático e metodológico condizente com a complexidade da Geografia no cenário das aprendizagens interdisciplinares para o Ensino Médio. Busca-se, tão somente, apresentar os caminhos percorridos e os desafios de um processo que envolveu não apenas um, mas quatro campos de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na construção curricular para o Ensino Médio em uma perspectiva interdisciplinar, na incorporação dialógica das especificidades geográficas, sociológicas, filosóficas e históricas.

Desse modo, dividiu-se o trabalho aqui apresentado

em dois momentos, o primeiro deles trata de uma breve apresentação de algumas das referências clássicas e atuais sobre o olhar socioambiental já presente na Geografia, trasladado à construção conjunta com os demais componentes curriculares do Ensino Médio. Posteriormente, de forma mais descritiva e expositiva, são trazidos os elementos da construção curricular propriamente dita no âmbito dos objetivos de aprendizagem que compõem a atual proposição curricular do Ensino Médio para a rede de ensino pública do Distrito Federal.

1. Sobre a Geografia Socioambiental: breves considerações

A Geografia estuda os fatos e fenômenos espaciais na interface entre a sociedade e natureza. Por meio da mobilização de diferentes conceitos, categorias, princípios, teorias, métodos e práticas, autores das áreas de estudos geográficos e professores que atuam com o ensino das questões que envolvem o escopo da Geografia buscam a compreensão desse limiar humano e físico, social e natural, uma dualidade que complexifica e define histórica, epistêmica e metodologicamente todos os postulados geográficos. (ARAÚJO, 2014; 2019; GOMES, 2006; SANTOS, 2002).

Antonio Carlos Robert de Moraes (1994) e Aziz Nacib Ab'Sáber (1988; 2003), cada qual posicionado nos lados dispostos entre as Geografias humana e física, argumentam a defesa por uma união dessas duas vertentes do pensar e fazer Geografia, um reencontro que, em verdade, jamais se dissociou. A temática da união entre os focos natural e social em Geografia também é retomada por Mendonça (1989), tendo o as dimensões do social e ambiental, em seu argumento, apresentando ainda em forma embrionária, na relação entre sociedade e natureza, matriz fundamental da análise geográfica da presença, ação, transformação e configuração do humano no meio que habita.

A aproximação entre as Geografias voltadas aos estudos sociais e naturais marcou e serviu de referência para as demais gerações, hoje atuantes e produtoras do conhecimento geográfico brasileiro que busca, constantemente, esse compromisso com o olhar socioambiental, que compõe o cerne do movimento de transformação de uma Geografia Física para esta perspectiva de incorporação do social em suas análises., como resultante do entrelaçamento teórico e metodológico entre as vertentes física e humana nos estudos geográficos.

A convergência das interfaces natural e social no âmbito geográfico possui origens mais pretéritas, especialmente na presença de estudos ecológicos, biogeográficos e climatológicos no âmbito geográfico. Muito do que encontramos nos cursos de formação de professores e bacharéis de Geografia atualmente

carrega consigo essa aproximação, especialmente na constituição das propostas curriculares de graduação e pós-graduação com vistas a aproximação de estudos socioambientais. (AMORIN, 2005; ARMOND; AFONSO, 2010; SOUZA; MARIANO, 2008; AQUINO; VALLADARES, 2013).

Como ilustração da dialogia socioambiental, ecológica e, principalmente, interdisciplinar do olhar geográfico, pode ser encontrada a outrora vigente ecodinâmica de Tricart (1977) – que possuía muitos elementos das primeiras propostas de análise do espaço geográfico de forma regional, de herança francesa, estabelecida no Brasil nas primeiras décadas do século XX –, vanguardista da união entre recursos naturais, sociedades, energia e matéria, em harmonia e equilíbrio. Esse olhar ecodinâmico possui em si a herança teórico-metodológica do que viriam a ser os geossistemas, de Bertrand (2004), que são unidades dinâmicas entre os fatores ambiental e antrópico na transformação do espaço geográfico, como metodologia de análise conhecida como Geossistema-Território-Paisagem (GTP), que, nas palavras do autor, reforça o tom ecológico, humano e ambiental, de sua proposta: “O geossistema está em estado de clímax quando há um equilíbrio entre o potencial ecológico e a exploração biológica. A floresta de faia já citada realiza este equilíbrio.” (BERTRAND, 2004, p. 147). O que Bertrand (2004) busca resgatar em sua proposição dos geossistemas e de uma Geografia Física globalista é o reencontro científico, metodológico e teórico da Geografia em seus estudos da relação entre sociedade e natureza.

O ecodinâmico possui traços do GTP e da análise interdisciplinar. O socioambiental emerge como a continuidade desse olhar e análise dos fenômenos físicos e antrópicos, em um aumento da complexidade no envolvimento complexo e ecológico do espaço geográfico, uma demanda cada vez mais pujante na atualidade.

Outros nomes que podemos trazer para uma análise de desenvolvimento de uma visão mais restrita da Geografia Física para a abertura à Geografia Socioambiental estão na Geomorfologia e Climatologia, liderados por geógrafos como Antonio Carlos Vitte e Antonio José Teixeira Guerra (2007), e por Guerra e Marçal (2010). Estudos de Christofolletti (2002) na área de climatologia; as contribuições de Ross (1998); Teixeira, Toledo e Farichild (2008), unindo interfaces entre clima, hidrografia, geologia, pedologia, formam uma pequena amostra.

Tanto em grupos de trabalho da Associação Brasileira de Geógrafos (AGB), como da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE), e em prêmios da produção geográfica internacional, como o prêmio Vautrin Lud, equivalente da ciência geográfica para o Prêmio Nobel, também se tem reconhecido, na atual conjuntura, o cenário de atualização e de necessidade

de uma visão geográfica que contemple o social e o físico para além do morfológico ou descritivo de seus aspectos físicos, que faça o percurso dos debates e estudos universitários para a prática didático-pedagógica da Educação Básica.

Há, também, no Brasil, as contribuições de cunho mais voltado ao escopo teórico e metodológico de uma Geografia Socioambiental, por exemplo, nas contribuições de Suertegaray (2001; 2002) que vão ao encontro das posições anteriores. A autora defende o reencontro da Geografia com suas origens holísticas, naturais e antrópicas, dos fatos e fenômenos geográficos. Segundo a autora, é o que fortalece e singulariza o olhar geográfico em relação às demais ciências:

Partimos então da seguinte consideração: a Geografia como área de conhecimento sempre expressou (desde sua autonomia) sua preocupação com a busca da compreensão da relação do homem com o meio (entendido como entorno natural). Neste sentido ela se diferenciou e se contrapôs as demais ciências, que por força de seus objetos e das classificações, foram individualizadas em Ciências Naturais e Sociais. Este paradoxo acompanha a Geografia, ainda que hoje possa ser seu privilégio. Constitui um paradoxo, porque, na medida em que na Modernidade se expandiu a racionalidade e se constituiu a ciência moderna, o caminho foi a disjunção, a separação, a compartimentação do conhecimento; a divisão entre as ciências naturais e as ciências sociais. (SUERTEGARAY, 2001, p. s/n).

Suertegaray (2001; 2002) problematiza, nesses termos, a condição já tida pela ciência geográfica de ser o arauto da síntese dos saberes. Na passagem da Geografia Física para Geografia Socioambiental há, portanto, uma reificação dessa condição da Geografia. Trazendo ao ínterim da questão novos apontamentos e uma atualização necessária dessa condição dialógica da Geografia assentada na interdisciplinaridade, e num patamar mais avançado, a complexidade:

Em decorrência, a Geografia foi impossibilitada (pelo caminho que assumiu) de construção unitária e mesmo de um lugar preciso entre as ciências. Isto, nos parece, dificultou, para a Geografia, a construção de um método, pois propunha-se a unidade natureza-sociedade num contexto científico onde estas dimensões disjuntas perseguiam métodos diferentes. Hoje esta perspectiva de conjuntividade inicia seus alicerces, para além da Geografia no âmbito das demais ciências. (SUERTEGARAY, 2001, p. s/n).

A complexidade encontra-se em um patamar mais avançado que é proposto até mesmo pela construção unitária suscitada pela autora. Em sua origem, a Geografia possui a interface interdisciplinar como sua marca teórica e metodológica. Desse modo, propor um avanço na direção de novas perspectivas, que contemplem os sistemas e a unidade, para um movimento holístico

de conhecimentos, converge também com o aumento das especialidades de saberes e singularidades dos fatos e fenômenos geográficos estudados atualmente. Vejamos, em síntese, como conceber a complexidade, para além de uma unidade estática, partindo dos já estabelecidos pilares da interdisciplinaridade:

Ora, o problema da complexidade não é o de estar completo, mas sim do incompleto do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta ter em linha de conta aquilo de que se desembaraçam, excluindo, os tipos mutiladores de pensamento a que chamo simplificadoros e, portanto, ela luta não contra o incompleto, mas sim contra a mutilação. Assim, por exemplo, se tentarmos pensar o fato de que somos seres simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade reside no fato de se tentar conceber a articulação, a identidade e a diferença entre todos estes aspectos, enquanto o pensamento simplificador ou separa estes diferentes aspectos ou os unifica através de uma redução mutiladora. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é relatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões; assim, como acabo de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biosociocultural e que os fenômenos sociais são, simultaneamente, econômicos, culturais, psicológicos, etc. Dito isto, o pensamento complexo, não deixando de aspirar à multidimensionalidade, comporta no seu cerne um princípio de incompleto e de incerteza (MORIN, 2005, p.138).

Portanto, é possível, e esperado, que a Geografia absorva as conceituações contemporâneas da incerteza, do caos, os infinitos fractais de possibilidades analíticas tanto para fenômenos naturais como sociais. Por essas razões, na tese de Rodrigo Dutra-Gomes (2010), o autor faz um longo resgate do pensamento geográfico, partindo de seu olhar descritivo do século XIX – especialmente nas contribuições de autores como Alexander von Humboldt e Carl Ritter –, passando pela visão lógica e neopositivista, permeadas pelo possibilismo, determinismo, análise das áreas espaciais e quantitativismo, para se chegar às atuais convergências contemporâneas entre as visões crítica, o humanismo fenomenológico e o olhar regional em novos postulados epistêmicos para a ciência geográfica, nos quais a visão socioambiental é encontrada:

A chamada Complexidade apresenta-se, então, como o contexto de reconhecimento do objeto do conhecimento como uma entidade que tem qualidade ou estado 'complexo', com o complexo sendo caracterizado basicamente como algo composto da inter-relação de muitas partes (ou elementos) e padrões variados. Esta noção encontra-se na encruzilhada entre as ideias de ordem e desordem, uma vez que, dependendo do

nível de representação e escala adotada, um sistema pode ser considerado mais ou menos ordenado ou desordenado. (DU-TRA-GOMES, 2010, p. 166).

A complexidade proposta por Morin (2005; 2012) possui ressonâncias nas proposições interdisciplinares de Japiassu (1976) e Fazenda (1979, 2002). Também há nos escritos ambientais de Leff (2001) forte presença das conceituações complexas do autor francês. E tanto os escritos de Leff (2001) como Morin (2012) possuem forte presença nas elaborações interdisciplinares e socioambientais de Frederico Loureiro (2004), que serve de base para muitos escritos e estudos para a Educação Ambiental e o resgate do olhar ambiental e social da pesquisa e ensino da Geografia.

Por meio dessas diferentes referências teórico-epistemológicas, encontramos também, na aproximação da Geografia Socioambiental acadêmica para a Geografia Escolar, temáticas como as atuais Geopolíticas ambientais (direcionadas para recursos como petróleo, água, conservação e preservação de recursos naturais etc.), a correlação da análise ambiental com os recursos tecnológicos, como as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), as agendas ambientais internacionais e questões como desenvolvimento sustentável, bioeconomia e a relação entre produção agropecuária e toda a complexidade socioambiental, etc.

É com base nesses desafios temáticos, de conteúdo e debates envolvendo toda a gama de relações possíveis de serem realizadas entre a construção curricular e a Geografia Socioambiental, que podemos nos pautar em algumas referências do currículo, como os estudos de Goodson (1995; 2001), Lopes e Macedo (2002) e Sacristán (2000) e muitos dos teóricos que argumentam sobre a aprendizagem complexa por competências. Atualmente, também podem ser verificados na formação de professores, buscando retomar os fundamentos da interdisciplinaridade, olhar holístico e teorização e prática de um aprendizado que preze pela harmonia e um olhar crítico para nossas práticas, modos de vida e formas de consumo na atualidade, conforme Tardiff (2002), Perrenoud (2000) e Delors (1996).

Muitos desses apontamentos curriculares, formação de professores, de metodologias de ensino, avaliações e aprendizagens contemporâneas, por meio de metodologias ativas e competências são trabalhados por Furim (2012), em rico estudo sobre como atualizar o ensino de Geografia Física para o Ensino Médio. Desse modo para a atualização da Geografia Física no Ensino Médio, tendo como referência o olhar ambiental e social, é preciso que se promova políticas de formação de professores, desenvolva-se metodologias ativas, estimule as avaliações formativas e formas diversificadas de aprendizagens no ambiente escolar.

A presença dessas marcas socioambientais nas construções curriculares contemporâneas de Geografia reforça o avanço teórico, prático e metodológico da Geografia Socioambiental na Educação Básica. Ressalta-se que a visão socioambiental para os estudos geográficos está presente nas prescrições curriculares da BNCC, mas foi preciso, pelo trabalho de revisitação curricular dos professores-redatores do DF, um trabalho de aprofundamento e abertura dialógica dessas competências e habilidades com vistas a englobar, com voz e vez, para todos os componentes curriculares que compõem a área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

2. Construção curricular na prática

O currículo é uma construção dialógica e polifônica. Essa condição específica do currículo apresenta uma dinamicidade de interações que afetam intensamente seu processo de elaboração. Por sua vez, revisitações curriculares demandam, adicionalmente, a constante necessidade de dialogar com os pares de forma democrática sobre quais sentidos curriculares devem ser atualizados, na forma de habilidades, competências, conteúdos, objetivos de aprendizagem em continuidade ao Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pautado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural.

O fato de a BNCC estar organizada por áreas de conhecimento e trazer as competências e habilidades para toda a etapa do Ensino Médio é o ponto de partida deste percurso de construção curricular das CHSA para a nova edição do currículo da rede pública de ensino do Distrito Federal. Evidentemente, a área do conhecimento como locus inicial para a apresentação das aprendizagens não exclui a articulação com outras formas de organização do trabalho pedagógico, principalmente na ligação entre o arcabouço teórico-conceitual da construção curricular com a prática pedagógica que ocorre no cotidiano escolar (Quadro 1).

Parte-se, portanto, das competências gerais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e apresenta-se uma pequena amostra das habilidades específicas dessa área do conhecimento presentes na BNCC. Na sequência, apresenta-se o processo de elaboração, debate e construção dos novos objetivos de aprendizagem e, também, das unidades que os reúnem tematicamente na área do conhecimento de CHSA no âmbito do currículo do novo Ensino Médio do Distrito Federal.

Incorporar a visão socioambiental da Geografia aos componentes curriculares da CHSA é o ponto de chegada posto na revisitação curricular da BNCC do Ensino Médio, e analisada ao longo do presente trabalho. O pacote de transformações trazido pela base alcança diferentes dimensões das redes de ensino, da estrutura

física e das ações de gestores e coordenadores à carga horária de professores e estudantes, bem como a formação geral básica, composta pelos componentes curriculares, que precisa ser revisitada no processo de construção curricular, a partir da BNCC. Cada componente curricular recebeu seu papel de protagonismo e esforço de cessão de algumas de suas especificidades temáticas nesse exercício dialógico e interdisciplinar, e com a Geografia não houve exceção, estando o olhar socioambiental como o caminho para se chegar a uma nova proposta curricular para o Ensino Médio.

2.1 Ilustrações da re-visitação curricular da BNCC do Ensino Médio para a Geografia Socioambiental

Foram realizados estudos, reflexões e debates em grupo, em busca de articulações/correspondências entre os conteúdos do Currículo em Movimento e as competências/habilidades da BNCC, no intuito de definir quais seriam os processos cognitivos, e suas respectivas diferenciações em níveis nas aprendizagens, que comporiam os objetivos da nova edição do currículo do Ensino Médio do DF.

Nesse processo, também foi discutida a progressão das aprendizagens entre as etapas, de modo que o Ensino Médio atendesse ao disposto na legislação, em termos de aprofundamento das etapas anteriores, porém sem repeti-las desnecessariamente.

Quadro 1 - Competências Gerais Ciências Humanas na BNCC.

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: BNCC (2017, p. 570).

Quadro 2 - Exemplo de habilidades específicas da BNCC.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.
(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

Fonte: BNCC (2017, p. 574-575)..

No Quadro 2, serão apresentadas três dessas habilidades das CHSA na BNCC que passaram por esse crivo de seleção, observação, estudo, discussão e escolha dos verbos, complementos, conteúdos e demais elementos que comporiam os objetivos de aprendizagem.

Nas habilidades específicas da BNCC, percebe-se que há conjuntos excessivos de verbos, saturando-as de múltiplos processos cognitivos a serem trabalhados ao mesmo tempo. Também há, em muitos momentos, a confluência de complementos ou asserções modificadoras que, com frequência, não facilitam a composição do que se pretende definir como a aprendizagem essencial referente a determinadas habilidades.

Para a medição de tais desafios da revisitação curricular do Ensino Médio do Distrito Federal, algumas diretrizes foram definidas a fim de que os professores-redatores

e coordenadores das áreas do conhecimento as tomassem como base para seus trabalhos. A principal ação coordenada entre os professores-redatores foi o agrupamento dos objetivos de aprendizagem em unidades temáticas, aproximando os conteúdos de forma sinérgica e correlacionada pelos representantes dos componentes curriculares em suas respectivas áreas do conhecimento, por meio de revisões da taxonomia de Bloom (FERRAZ; BELHOT, 2002).

Em outras palavras, buscou-se uma releitura das habilidades da BNCC à luz do Currículo em Movimento, bem como uma reorganização dos seus conteúdos a partir das orientações e especificações trazidas pela Base. A seguir, apresentam-se as unidades temáticas para CHSA, na proposição curricular elaborada no Distrito Federal para o Ensino Médio, em sua revisitação, de acordo com a BNCC (Quadro 3).

No caso da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para estar em consonância com a totalidade da proposta curricular do Novo Ensino Médio, o principal mote utilizado na organização das aprendizagens foi sua agregação em unidades temáticas intercomplementares, constituídas por objetivos compartilhados

Quadro 3 - Unidades temáticas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ser humano, conhecimento e cultura	Destinada à apresentação e à compreensão dos seres humanos em suas relações consigo mesmos e com os outros enquanto indivíduos que, mesmo sendo partes da natureza, constituem seres organizados em sociedades e perpassam o comportamento estático, relacionando-se simbolicamente com o mundo. Pretende-se o aprofundamento dos fundamentos teórico-metodológicos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como área do conhecimento e, também, de como os diferentes componentes curriculares podem dialogar e contribuir para a constituição formativa do estudante, de modo integral, complexo, reflexivo e propositivo.
Natureza, trabalho e tecnologia	Por meio da intersecção dos diferentes elementos constituintes das práticas produtivas e de consumo, o foco desta unidade consiste na problematização e na compreensão das interrelações e associações entre os recursos naturais e os diferentes contextos políticos e econômicos. Esses recortes sociais, históricos, geográficos e filosóficos também são entremeados pelos avanços de técnicas e tecnologias, pela desigualdade social, pela insustentabilidade ambiental, pelo pensamento científico-racional, pelos conflitos de interesses ideológicos e subjetivos e pelas relações de poder entre indivíduos e sociedades.
Política, cidadania e Direitos Humanos	Pretende-se propor diferentes caminhos, considerando as diversas interconexões por meio das quais se constrói o senso de dignidade humana e a formação cidadã, que deve ser atuante, propositiva, reflexiva e crítica. Os elementos políticos, econômicos, socioculturais e ambientais apresentam-se integrados e podem ser percebidos pelos diferentes saberes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a fim de apontar novas formas de sociabilidade e sentido colaborativo e participativo, respeitando a diversidade e a singularidade dos indivíduos.

Fonte: Distrito Federal (2019, p. 87).

entre os quatro componentes curriculares. Isso significa que cada objetivo de aprendizagem deveria tornar-se uma interface na qual os diferentes componentes curriculares da área poderiam se comunicar.

Essa decisão prima pelo desenvolvimento da interdisciplinaridade desde o momento inicial da elaboração de cada objetivo, com vistas à progressiva complexidade do pensamento e da aprendizagem dos estudantes. Por meio de asserções modificadoras e complementos pautados por uma intenção dialógica e de compartilhamento de diferentes saberes e conhecimentos, buscou-se promover a convergência das diferentes perspectivas disciplinares e inseri-las em um mesmo objetivo de aprendizagem, contemplando a diversidade dos conteúdos e temáticas das unidades elaboradas, oriundo do Currículo em Movimento da SEEDF, para a revisitação curricular construída.

A seguir, apresentam-se alguns exemplos de objetos de conhecimento interdisciplinares que podem ser amplamente desenvolvidos e implantados a partir da perspectiva da Geografia Socioambiental em interface com a Filosofia, a História e a Sociologia no ambiente escolar, seja na Formação Geral Básica (FGB), como aprendizagem essencial a todos os estudantes, seja nos Itinerários

CHSA25FG Comparar as diferentes visões de mundo, em ambientes urbanos e rurais, na interseção entre os aspectos simbólicos e concretos da construção das identidades socioculturais.
CHSA36FG Elucidar o papel da indústria cultural e de massas no estímulo ao consumismo e seus impactos econômicos e socioambientais, para compreender a sociedade contemporânea.
CHSA6oFG Debater as questões técnico-científicas, éticas e políticas contemporâneas que compõem a agenda pública em nível local, nacional e global.

Fonte: Distrito Federal (2019, 90-94).

Formativos, escolhidos por aqueles estudantes que desejarem se aprofundar na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com vistas ao ensino superior ou em busca de uma inserção no mundo do trabalho de forma diversificada, crítica, reflexiva e propositiva (Quadro 4).

Percebe-se que, na construção dos objetivos de aprendizagem da área de CHSA, optou-se por definir apenas um verbo para cada objetivo, a fim de deixar o mais explícito possível o processo cognitivo correlato a ser trabalhado junto aos estudantes. Para integrar os pontos de vista das disciplinas, foram adicionadas asserções contextualizadoras e complementos modificadores para a especificação/ampliação das aprendizagens, sempre tendo em vista a abertura à dialogia entre os componentes curriculares que compõem a área do conhecimento.

A estratégia de traçar objetivos compartilhados entre os componentes curriculares se fez necessária, principalmente, da passagem das habilidades da base para os objetivos de aprendizagem do currículo. Pelo fato de, nas primeiras, haver muitas vezes a priorização dos aportes teórico-conceituais de Geografia e História, tornou-se imprescindível a inserção de aportes filosóficos e sociológicos para a composição interdisciplinar almejada pela BNCC e assumida claramente na nova arquitetura e organização do Ensino Médio no DF.

Em relação ao ensino de Geografia sobre a organização do novo Ensino Médio promovido pelas competências e habilidades da BNCC, é o que se possui, ou se possuía, como referência de conteúdo para esta etapa da Educação Básica. Em geral, estabeleceu-se, por muitos anos, a divisão temática dos conteúdos no Ensino Médio para Geografia em: 1º Ano: Geografia Física, início de temáticas ambientais e revisão dos conteúdos do Ensino Fundamental; 2º Ano: estudos de Geografia do Brasil, presença de conteúdos ambientais novamente e avanço em algumas questões geopolíticas; 3º Ano: foco no debate geopolítico global, no qual também emerge pontos a respeito das ações socioambientais. Nos três anos do Ensino

Médio também foram mantidas as orientações curriculares e de aprendizagem do Currículo em Movimento.

A Geografia Socioambiental, como debatido, é, em essência, interdisciplinar. Desse modo, é esperado que o seu desenvolvimento escolar, por meio da elaboração de objetivos de aprendizagem curriculares, ocorra através de temáticas interdisciplinares. É importante ressaltar, também, que a interdisciplinaridade da Geo-

grafia Socioambiental supera os limites das Ciências Humanas, dialogando intimamente com componentes curriculares das áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Códigos e Linguagens.

Considerações finais

Para que a construção e a revisitação curricular nessa perspectiva fossem possíveis, fez-se necessário um diálogo articulado entre as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares para além da CHSA. É preciso que se compreendam os desafios propostos pela arquitetura do Novo Ensino Médio e, diante dessa nova realidade, buscar possibilidades nessa nova proposta de organização curricular, garantindo que esse currículo prescritivo se materialize na escola. Reforça-se, de igual modo, a necessidade de que toda a comunidade escolar, e em especial os professores do Ensino Médio que estão no “chão da escola”, possa se apropriar de todo o processo de resignificação dessa etapa da Educação Básica dando um sentido de valorização na formação humana integral dos estudantes.

Nesse processo de construção curricular, reconhece-se a existência de demarcações epistemológicas, metodológicas e didáticas no que diz respeito ao escopo e ao ensino dos saberes em cada campo do conhecimento. Essas especificidades não representam empecilhos para a construção de uma proposta curricular interdisciplinar, ao contrário, pode incitar o diálogo entre os componentes curriculares, tecendo uma teia de relações que garanta ao aluno do Ensino Médio uma formação humana integral e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como a preparação básica para o trabalho e para a cidadania.

É nessa perspectiva desafiadora da construção curricular que se apresenta a reflexão e proposição do presente artigo, no âmbito de uma ponte da Geografia Física à Socioambiental. É importante, de igual modo, colocarmos em pauta que há um cenário histórico e

acadêmico que engloba o desenvolvimento do referencial físico e natural do pensamento geográfico para uma abertura ecológica, ambiental e complexa; levar esse movimento da disciplinaridade para a interdisciplinaridade socioambiental do meio universitário às atividades didático-pedagógicas do Ensino Médio constitui-se como o principal horizonte a se chegar no processo de revisitação curricular a partir da BNCC.

Tão ricas quanto essenciais foram as considerações, asserções, questionamentos, momentos em que foi preciso compreender a inflexão de um óbice criativo específico para, a partir desse ponto, ser possível dar luz à ponte que ali se formava para a resolução elaborativa de um objetivo de aprendizagem ou composição teórica e metodológica que firmaria as bases da nova proposta curricular para professores, estudantes e gestores.

Como processo, o currículo se encerra em sua

incompletude, tanto diante da diversidade de componentes curriculares e áreas do conhecimento como da complexidade de temas e conteúdos presentes no processo de elaboração das propostas curriculares. Dessa maneira, reafirma-se o compromisso de, tantas vezes quantas forem necessárias, se fazer revisitação, atualização e elaboração de novas perspectivas de aprendizagens para etapas e modalidades da Educação Básica.

Na perspectiva de haver a próxima e última versão da nova edição do Currículo em Movimento do Ensino Médio da SEEDF, as reflexões e práticas apresentadas nesse trabalho continuarão em evidência como caminhos possíveis para se repensar o processo de construção curricular dessa etapa da Educação Básica de forma participativa, ativa, dialógica e voltada para a realidade cotidiana de professores, gestores e estudantes nos ambientes escolares. ■

Referências

- AB'SÁBER, A. N. Espaço Territorial e Proteção Ambiental. *In: Revista Terra Livre*, n. 3, 1988. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/50/48>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- AB'SÁBER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- AMORIM, J. M. de. Geografia Sócio-Ambiental ou Geografia Do Meio Ambiente? *In: Geoambiente On-Line*, (4), 01-13, 2005. pág. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/geoambiente/article/view/25873>. Acesso em: 12 maio 2020.
- ARMOND, N. B.; AFONSO, A. E. Da geografia física à geografia (sócio) ambiental e seu "retorno" à geografia: breves reflexões sobre mudanças epistemológicas e o campo científico. **Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos**. Porto Alegre, 2010.
- ARAÚJO, G. C. C. A Mística do Saber Total: O Geógrafo como o Arauto da Síntese. *In: Revista da Casa da Geografia de Sobral.*, v. 16, p. 20-35, 2014. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/168>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- ARAÚJO, G. C. C.; REIS JÚNIOR, D. F. C. Geography between the natural sciences and the humanities: a new challenge to school education in the third millennium. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 10, n. 21, p. 1 - 15, may 2019. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/701>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- AQUINO, C. M. S. VALLADARES, G. S. Geografia, geotecnologias e planejamento ambiental. **Geografia**. Londrina, v. 22, n.1, p. 117-138, jan/abr, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/14457>. Acesso em: 12 maio 2020.
- BERTRAND, G. Paisagem geográfica física global: esboço metodológico. *In: Revista RA'E GA*, Curitiba, n. 8, p. 141-152, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3389/2718>. Acesso em: 12 maio 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 ago. 2019.
- CHRISTOFOLETTI, A. **Modelagem de Sistemas Ambientais**. 2. ed. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2002.
- DELORS, Jacques. **Learning: the treasure within**: Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESDOC: Digital Library, 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>] Acesso em: 20 mar. 2020.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação do Ensino Médio do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2013. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/f>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento das Escolas-Piloto do Novo Ensino Médio**. 2ª Versão. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019.

- DUTRA-GOMES, R. **Geografia e Complexidade: das diferenciações de áreas à nova cognição do sistema Terra-Mundo.** Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências da Universidade de Campinas. Campinas, Unicamp, 2010.
- FAZENDA, I. C. **A integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.
- FAZENDA, I. C.. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. B. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *In: Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.
- FURIM, A. F. R. **O Ensino de Geografia Física no Ensino Médio.** Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: FFLCH, 2012.
- GOMES, P. C. C. Geografia fin-de-siècle: O discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. *In: GOMES, P. C. C.; CORRÊA, L. (Org.) Explorações Geográficas: percursos no fim do Século.* 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. (p. 14-42).
- GUERRA, A. J. T.; MARÇAL, M. S. (org.). **Geomorfologia ambiental.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo.** Porto: Porto Editora, 2001.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LEFF, H. **Epistemologia ambiental.** São Paulo: Cortez, 2001.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.) **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajatórias e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.
- MORAES, A. C. R. **Meio ambiente e ciências humanas.** São Paulo: Hucitec, 1994.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E. **O paradigma perdido: a natureza humana.** 4. ed. São Paulo: PUBLICAÇÕES EUROPA-AMÉRICA, 2012.
- MENDONÇA, F. A. **Geografia física: Ciência humana?** São Paulo: Contexto, 1a ed., 1989
- PERRENOUD, P. *et al.* **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- ROSS, J. L. S. **Geografia do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.
- SACRISTÁN, G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre, 2000.
- SANTOS, D. **A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria.** São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- SOUZA, M. B.; MARIANO, Z. F. Geografia Física e a questão ambiental no Brasil. **Revista GEOUSP**, n. 23, p. 77-98, 2008. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/f>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- SUERTEGARAY, D. M. A.; Espaço Geográfico Uno e Múltiplo. *In: Scripta Nova.* n. 93, 15 de julho de 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74082>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- SUERTEGARAY, D. M. Geografia física (?) Geografia ambiental (?) ou Geografia e ambiente (?). *In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Org.) Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea.* Curitiba. Editora da UFPR, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.
- TEXEIRA, W.; TOLEDO, M. C. M D.; FAIRCHILD, T. R. **Decifrando a Terra.** São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2008.
- TRICART, J. **Ecodinâmica.** IBGE, Rio de Janeiro, 1977.
- VITTE, A. C.; GUERRA, A. J. T. **Geografia Física no Brasil.** Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2007.