



## A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA, O ENSINO DE GEOGRAFIA E A SUPERAÇÃO DA COTIDIANIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

**Vinicius de Oliveira Aversa**

vinicius.aversa@gmail.com<sup>1</sup>

### Resumo

*Este trabalho tem o objetivo de analisar quais as principais referências que embasam a noção de competência e como esta noção passou a orientar também a concepção de uma determinada tendência pedagógica, que associa a noção de competência à base da vida cotidiana. Com o intuito de verificar como esta pedagogia está inserida e é expressa nas orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscamos demonstrar, por meio da discussão teórica, a adoção de uma perspectiva reacionária pelo documento, vinculada a adequação dos indivíduos ao seu cotidiano e as demandas mercadológicas, relacionando esta tendência aos seus possíveis impactos na construção do currículo de geografia pelas escolas, tecendo críticas ao modelo homogeneizador que tem sido apresentado pelo Estado.*

**Palavras-chave:** Currículo; Ensino de Geografia; Competências.

### Introdução

No atual contexto histórico, onde o avanço das políticas públicas pautadas pelas demandas de uma agenda neoliberal tem impactado também a esfera educacional, faz-se necessária a discussão sobre a emergência de um documento que pretende arregimentar os princípios e padronizar a construção dos currículos escolares de todo país. A Base Nacional Comum Curricular se propõe a definir quais devem ser as aprendizagens essenciais a todos os estudantes território nacional, entendendo que o processo de escolarização deve ter como finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades nos indivíduos. Este documento, que representa a carta de intenções do Estado para a educação básica, baseia-se no discurso da igualdade de oportunidades para todos os estudantes, porém ignora as enormes desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Rio Claro). O trabalho é produto de pesquisa de Mestrado; O autor agradece o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)- para a realização deste trabalho.

Sendo assim, nosso primeiro esforço se deu no sentido de discorrermos sobre quais são as principais referências e princípios adotados pela pedagogia das competências, que se pretende fazer valer em todo território nacional, revelando quais suas intencionalidades quanto a seu projeto societário, inerente a qualquer orientação pedagógica, e como este projeto é concebido e expresso pela BNCC, demonstrando a admissão à uma interpretação reacionária da função da educação escolar.

Depois de analisar as principais nuances desta perspectiva e por meio do embate teórico-conceitual frente as reflexões concebidas pela pedagogia histórico-crítica, buscamos considerar quais os possíveis impactos desta concepção para a composição do currículo de geografia pelas escolas.

A finalidade de nossa digressão é a de provocar os leitores para que pensemos como mobilizar nossa prática docente, tomando como ponto de referência a apropriação dos conhecimentos geográficos viabilizados pela educação escolar e que servirão de mediação entre os indivíduos e a realidade que os cerca, de maneira que estes, por meio da apropriação desses conhecimentos, passem a poder conduzir conscientemente seu cotidiano e não ser somente por ele conduzidos, contribuindo para o desenvolvimento da real autonomia e emancipação dos sujeitos, para que possam buscar a superação das contradições emergentes de sua prática social cotidiana.

### **A noção de competência como base da vida cotidiana**

Para iniciarmos nossa discussão, pretendemos aqui tentar compreender historicamente como surge e se constitui a noção de competência para uma determinada tendência pedagógica. Por meio de um breve resumo dedicaremos esta sessão à análise das principais características e referências dessa acepção teórica quanto aos processos propriamente pedagógicos e seus reflexos na formação do indivíduo que se queira “competente”.

Em meados da década de 1970 o setor empresarial passa por intensos processos de reestruturação produtiva, marcados pela globalização da economia, pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e pelo avanço das políticas neoliberais pelo mundo. Com as mudanças no mundo do trabalho surge a noção de competências, baseadas pela nova concepção de flexibilização e adaptação as novas demandas do capital.



A partir da noção de competências, um novo discurso sobre a formação humana se apresenta prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de idéias sobre como deve ser a formação do homem contemporâneo. Tal discurso, apesar de não homogêneo, coloca-se como um elemento da nova realidade da sociedade capitalista pós-fordista e tem a pretensão de responder às exigências desta nova realidade e de estabelecer novas práticas formativas e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de homens plenamente desenvolvidos. (ARAUJO, 2004, p. 499)

O reflexo dessa nova realidade para a esfera da educação são as tendências que tentaram racionalizar os processos formativos, que ganham força na esfera educacional brasileira a partir da corrente tecnicista, na década de 1970, e do neotecnismo a partir de 1990, onde as novas demandas do setor produtivo, o advento das novas tecnologias e da informática contribuíram para a formação de uma ideia em que as atividades ou ações competentes poderiam ser avaliadas e prescritas objetivamente, tendo como centralidade a decomposição de tarefas em procedimentos menores, cuja soma contribuiria para a constituição do todo.

As formas avaliativas propostas por essa concepção pretendem medir de maneira rigorosa as competências de seus alunos, acirrando a competitividade e o individualismo entre os mesmos. Utilizando técnicas seletivas e ferramentas avaliativas padrão, busca-se verificar, de maneira objetiva, qual “o grau de aproximação entre um desempenho e as expectativas quanto a um comportamento competente” (ARAUJO, 2004, p. 503).

Segundo Machado (1998), este processo pode ser entendido como uma reatualização da seleção meritocrática, onde “o reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentadas em processos de negociação individualizados, contribuíram para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia” (p.84), que estariam voltadas exclusivamente para o desenvolvimento das capacidades adaptativas destes sujeitos ao meio em que estão inseridos. A centralidade do desenvolvimento de competências no aluno durante o processo formativo, dessa forma, contribui ainda “para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos” (idem, ibidem).

Há ainda uma clara aproximação entre a pedagogia das competências e o pragmatismo ou neopragmatismo quanto a busca pela ação de cunho utilitário, adaptativo, imediato, onde a realidade deve ser o ponto de partida da prática pedagógica, que, em seu desenvolvimento, deve

voltar-se a melhora de determinada realidade, da sua realidade imediata, pautada no modelo de sociabilidade determinado pela sociedade capitalista, o que proporciona os processos de ajustamento dos indivíduos às diferentes situações que tem de enfrentar em seu dia a dia, sem a perspectiva de que a realidade possa ser transformada pela ação humana, mas apenas aperfeiçoada através do diálogo e da compreensão (ARAUJO, 2004). Desse modo,

Consideramos que a Pedagogia das Competências tem tentado realizar uma combinação entre o ideário racionalista e o pragmatista. Do racionalismo, há um aproveitamento das tentativas de objetivação das competências tendo em vista o planejamento e controle dos sistemas produtivos e de formação. Do pragmatismo, há um aproveitamento do utilitarismo, do imediatismo, da adaptabilidade, da busca por produzir aprendizagens úteis, aplicáveis e de ajustamento do indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel. (p. 508)

Dessa maneira, podemos afirmar que o que tem sido implementado pelas políticas públicas e nos documentos oficiais que orientam a educação, nesse sentido, são propostas baseadas no discurso neoliberal do capital humano, voltado para o mercado de trabalho, como descreve Girotto (2008)

O discurso das competências dão ao processo educativo um caráter cada vez mais utilitário, sendo que a validade de um dado conhecimento não é mais encontrado em si mesmo, mas na capacidade que tem de possibilitar aos indivíduos maior acúmulo de capital humano e, conseqüentemente, maior capacidade de competição e “empregabilidade”. Baseado no par capital humano e competência, as políticas educacionais sob a nova gestão pública buscam construir uma narrativa acerca da crise do modo de produção capitalista que possa concorrer com aquela difundida pelas perspectivas críticas de educação e sociedade. (p.26)

Os elementos valorativos que dão sustentação a esta concepção pedagógica individualizante e adaptativa, que tenham seu referencial baseados nas teorias construtivistas, foram amplamente discutidos na obra de João Henrique Rossler (2006), que em seus estudos conclui que a pedagogia das competências “trata-se de um discurso que reproduz os principais valores da sociedade contemporânea, isto é, que reproduz determinados elementos ideológicos fortemente presentes no cotidiano alienado de nossa sociedade” (pp.94-95).



Dessa maneira podemos perceber que a noção de competência está intimamente ligada as aspirações do mercado de trabalho quanto a formação de sujeitos eficazes e eficientes, que possam compor os diferentes seguimentos do setor produtivo graças a sua autonomia e flexibilidade para lidar com as diferentes demandas que a dinâmica cotidiana pode lhe apresentar, constituindo uma educação escolar de cunho pragmático e utilitarista.

Esta ideia, da nova formação do homem contemporâneo, é reiterada pela BNCC nos capítulos iniciais do documento, que orientam a concepção pedagógica, onde

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, p. 14)

A noção de competência, que alicerça a orientação teórico-pedagógica em questão, como se pôde perceber, não está preocupada com a transformação da realidade ou com o enfrentamento das contradições cotidianas pela mediação dos saberes e conhecimentos adquiridos pelos indivíduos durante o percurso de seu processo formativo, mas sim com sua adequação, adaptação, inserção no mercado de trabalho, ajustamento do mesmo a sua realidade imediata, ao seu cotidiano, da maneira mais eficiente e competente possível.

### **A educação escolar para além do cotidiano**

O que nos interessa enquanto críticos a orientação teórico-pedagógica que pretende o desenvolvimento de competências nos indivíduos, é justamente analisar como o cotidiano é apropriado e compreendido por essa concepção, e, nesse sentido, como a categoria de contradição é prescindida como forma de superação da cotidianidade.

O conceito de cotidiano está inserido em diferentes momentos na BNCC, pois é a partir dele que serão estabelecidas quais as competências necessárias a boa inserção na cotidianidade, no mercado de trabalho e, por conseguinte, é central no processo pelo qual serão elencados os

conteúdos constitutivos das disciplinas escolares. Dessa forma o currículo pretendido pela BNCC estará voltado ao atendimento das demandas locais e regionais das escolas, de modo que a composição do currículo direcione o sentido e a função da escola e da educação escolar, como fica claro no documento (BRASIL, 2017)

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (p. 15)

A padronização de parte do currículo pretendida pela BNCC, em nossa concepção, é dotada de um caráter reacionário, uma vez que as competências e habilidades pré-estabelecidas pela Base estão a serviço da adequação dos indivíduos às demandas mercadológicas, despreocupadas com as condições contraditórias em que esses indivíduos estão inseridos. Os conteúdos partem de um abstracionismo pedagógico (AZANHA, 2011), onde são elencados e pré-determinados para a composição curricular os conteúdos necessários à aquisição das habilidades e competências referentes a determinado momento do processo de escolarização. Assim, os conteúdos propostos não têm a obrigação de possuir algum tipo de ligação com a realidade dos alunos, na perspectiva de transformá-la, e muito menos com a finalidade de contribuir para a formação de sua autonomia, no sentido de uma escola que pense um projeto societário em que a formação dos indivíduos esteja voltada ao combate às contradições produzidas pelo atual modelo de sociabilidade, baseado nos valores neoliberais.

Para que nossa posição frente a proposta da BNCC fique clara, é fundamental que retomemos as reflexões do professor Newton Duarte quanto a um dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, utilizando as contribuições do pensamento de Agnes Heller (1972, 1975) onde as objetivações do gênero humano se dividem em objetivações genéricas em-si e objetivações genéricas para-si. O professor nos esclarece que

As objetivações genéricas em-si formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes. As objetivações genéricas para-si formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. (DUARTE, 2007, pp.32-33)

Devemos considerar aqui que as objetivações humanas, segundo Rossler (2006),



Seriam tudo aquilo que é resultado da atividade social humana, produto do trabalho humano e que, por isso, encarna de forma objetiva, exterior a ele, o ser do homem, sua genericidade, suas forças historicamente produzidas, suas faculdades, capacidades e aptidões, tanto físicas como psíquicas. Portanto, dado o seu caráter objetivo, são transmissíveis de uma geração a outra. Como síntese das forças essenciais humanas, condensam em si uma determinada atividade social humana historicamente desenvolvida - trabalho humano - que pode ser tanto objetiva quanto subjetiva. Nesse sentido, constituem-se nos elementos mediadores entre a genericidade (o gênero humano) e o indivíduo concreto que delas se apropria, tornando-as parte constitutiva do seu ser. Todos os elementos de nossa cultura, sejam eles materiais ou simbólicos, consistem em objetivações genéricas. E o homem só se torna humano quando delas se apropria. *As relações que os homens estabelecem com essas objetivações fazem a mediação das relações que eles estabelecem com o mundo.* (p. 25, grifos nossos)

E o homem só pode se tornar um representante do gênero humano quando se apropria dessas objetivações. É nesse sentido que, para nós, um processo de formação comprometido com a humanização dos indivíduos precisa necessariamente se desligar tanto do pragmatismo, que está diretamente vinculado a esfera cotidiana e as necessidades imediatas, quanto da racionalização e conseqüente fragmentação dos processos cognitivos em microprocessos que tendem a ser prescritivos e homogeneizadores, para assim poder atingir a esfera das objetivações genéricas encontradas na não-cotidianidade, onde estão localizadas áreas mais sofisticadas do pensamento humano, como a arte, a filosofia, a ética e as ciências. Dessa maneira sua apropriação por parte dos indivíduos dos conhecimentos desenvolvidos se torna indispensável para participação política consciente das massas.

Maria Helena Souza Patto (1993) nos ajuda a compreender o conceito de vida cotidiana, amplamente discutido pelas obras da filósofa húngara. Para ela,

Abstraída de seus determinantes sociais, toda vida cotidiana é heterogênea e hierárquica (quanto ao conteúdo e à importância atribuída às atividades), espontânea (no sentido de que, nela, as ações se dão automática e irrefletidamente), econômica (uma vez que, nela, pensamento e ação manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade; portanto, as idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao nível da teoria, assim como a ação cotidiana não é práxis), baseia-se em juízos provisórios, é probabilística e recorre à ultrageneralização e à imitação. (PATTO, p. 125)

Assim, propiciar aos indivíduos em formação o acesso as objetivações genéricas para-si passa por, necessariamente, a superação da cotidianidade. Nesse contexto temos que a educação escolar e, especialmente para nós, a geografia, tem um papel fundamental na formação dos indivíduos comprometidos com a transformação da realidade, para que possamos ler o mundo e nos reconhecemos também como criadores desta realidade, de modo que seja possível a perspectiva de transformá-la.

### **A BNCC e o currículo de geografia**

A BNCC elenca para as ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio seis competências específicas, que se diferenciam entre si e perpassam diferentes áreas das ciências humanas. Junto a cada uma dessas competências segue um quadro contendo um determinado número de habilidades necessárias a serem desenvolvidas nos indivíduos para que estes se tornem “competentes”. A proposta, como aparece na BNCC, ao elencar as habilidades que devem ser apreendidas em uma determinada fase do processo de escolarização por todos os estudantes do território nacional, não leva em consideração as diferenças, desafios particulares e a desigualdade que constitui o quadro educacional brasileiro, deixando de fora da proposta de composição curricular o debate acerca da perspectiva histórica e social de constituição da realidade em que cada unidade escolar está inserida.

Dessa maneira, as habilidades são elencadas sob uma perspectiva a-histórica, por não levar em consideração as necessidades latentes que marcam as particularidades da formação de cada escola, deixando os conteúdos desvinculados da realidade. Da mesma maneira não há uma perspectiva metodológica implícita no documento, apenas orientações vagas sobre quais as competências e habilidades necessárias a cada fase do processo de ensino-aprendizagem, pautando-se num abstracionismo pedagógico tanto na consecução de pesquisas baseadas em dados de ordem quantitativa que, descolados da realidade objetiva das escolas, vem desenhando um quadro irreal da situação educacional do país, quanto em razão dos conteúdos e conceitos escolhidos para cada fase do processo de escolarização (AZANHA, 2011; GIROTTO, 2008), onde se pensa que a apropriação por parte dos indivíduos de leis e competências gerais, desligadas da base material, possa tornar aquele indivíduo competente para aplicar aquelas habilidades adquiridas em quaisquer outra situação, balizando a qualidade dos processos



formativos em resultados quantitativos das aplicações dos currículos em avaliações padronizadas em larga escala. Sob o discurso da igualdade de oportunidades, desconsidera-se as diferentes determinações de base material e social que caracterizam as contradições emergentes da vida cotidiana de cada unidade escolar, como considera Girotto (2008)

A centralidade dos currículos padronizados e das avaliações em larga escala, pautadas, principalmente, em testes é fundamental para que, pela política pública, difunda-se a ideia de que todos têm as mesmas condições para aprender e ensinar. O discurso da igualdade aparece, desta forma, no centro da narrativa daqueles que defendem tais políticas, a partir do seguinte argumento: a aplicação de uma mesma política para todos os sujeitos seria ação suficiente para garantir as condições de igualdade educacional. (p.26)

Porém, podemos perceber que esse discurso escamoteia o que consideramos o maior problema da educação brasileira, que se trata da desigualdade das condições de ensino entre as escolas do país. Desigualdade que é deixada de lado em nome da homogeneização de um projeto de educação escolar pautado na padronização dos currículos e dos recursos ao alcance da escola. Nesse contexto, como a geografia se localiza e é composta pela BNCC?

A padronização que propõe a Base, no sentido explicitado, determina uma tendência a homogeneização dos currículos de todas as escolas do país, que incidirá diretamente sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual atualmente é controlado por um oligopólio editorial (CASSIANO, 2013) e que, em nosso entendimento, será beneficiado pela aplicação de um programa que pretende tornar os currículos ainda mais padronizados, favorecendo os grandes grupos que produzem materiais didáticos para serem usados nas escolas de todo país. Dessa maneira os conteúdos da Geografia escolar perdem sua relevância como conhecimentos necessários à construção de uma autonomia e consciência crítica diante das contradições impostas pelo atual modelo de produção e de sociabilidade.

Com mais essa tendência homogeneizadora, o professor de geografia muitas vezes se vê preso ao “programa oficial” apostilado, que já vem com todas as formulas e concepções prontas, bastando apenas lê-las diante das diferentes turmas, que possuem diferentes interesses, o que acaba por engessar o trabalho docente que deveria se constituir de inventividade e autonomia perante os diversos interesses e noções de cada grupo de alunos em particular, de maneira que os conteúdos e conhecimentos a serem trabalhados pudessem emergir das

contradições latentes oriundas da prática social concreta. Se tratando da atividade do professor, segundo José William Vesentini em trabalho organizado por Ariovaldo Umbelino de Oliveira: “O ideal, de fato, seria ele elaborar um programa (conteúdo e atividades) adequado à realidade social e existencial de seus alunos, e de forma a que eles fossem co-autores do saber” (1994, p. 111).

Segundo Vilhena e Castellar (2011), o ensino de Geografia baseia-se na aprendizagem de conceitos através de uma interpretação filosófica, propiciando aos alunos o reconhecimento das interações dinâmicas dos diferentes lugares, pois

A vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares. (p. 9-10)

Dessa maneira, a educação escolar é fundamental para que, através da formação de concepções mais aprofundadas e articuladas a respeito do espaço em que está inserido, o indivíduo seja imbuído da prática de pensar os fenômenos e acontecimentos sociais como compostos por diferentes determinações pertencentes a diferentes esferas, podendo ser políticos, sociais, econômicos, espaciais, etc. que interagem em determinados momentos com diferentes intensidades e que são elementos constitutivos da realidade.

Para Cavalcanti (1998) a participação desses indivíduos nos diversos espaços da vida adulta, palco de disputa de poder, será de melhor qualidade se os mesmos passarem a pensar seu espaço de forma mais abrangente e crítica. Sendo assim, em nosso entendimento essa concepção é cerceada pela padronização dos conceitos e conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, retirando a possibilidade da apropriação dos conhecimentos significativos para a superação da situação da classe subalterna e dando lugar ao atual modelo pautado no abstracionismo pedagógico, que pretende definir, a partir de todo o conjunto de conhecimentos já produzidos pela geografia, quais são os realmente necessários para a manutenção da instituição escolar à serviço do desenvolvimento da sociedade burguesa.



### Considerações finais

No percurso de nossa análise pudemos constatar que a formação e as principais referências da pedagogia que alicerça as concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular são baseadas em uma perspectiva pragmática e utilitarista, fundamentada na adaptação e adequação dos indivíduos a sua realidade imediata, a sua cotidianidade, onde, por meio da racionalização dos processos educativos, certas habilidades possam ser prescritas e apropriadas pelos alunos, com o intuito de torná-los competentes para lidar com seu cotidiano, atendendo as demandas determinadas pelo mercado. Sendo assim, a noção de competência, como expressa por esta concepção, está vinculada a base da vida cotidiana, de maneira atendê-la da maneira mais eficiente.

Dessa maneira, podemos afirmar que a aplicação de um projeto político-educacional pautado por uma orientação teórico-pedagógica que associa as competências como base da prática social cotidiana, de maneira a atender interesses externos ao da escola, está associada ao desenvolvimento das capacidades adaptativas dos sujeitos ao meio em que estão inseridos, sem que haja, por meio da mediação dos conhecimentos apreendidos através educação escolar, a perspectiva da superação das contradições encontradas em sua prática social cotidiana.

O cotidiano, apesar de não poder ser entendido como alienado *à priori*, constitui a esfera de objetivações humanas a qual a educação escolar tem de superar pela mediação da categoria de contradição. Ela há de ser superado não apenas no aspecto da heterogeneidade de seus elementos e fenômenos, mas também na prática social concreta, onde esta serve de ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo, diferenciando-se qualitativamente entre os dois pontos. Dando a possibilidade do aluno superar uma visão sincrética e caótica da realidade, para uma visão sintética e organizada da totalidade que compõe os fenômenos sociais, e para isso devemos fazer valer o verdadeiro papel da educação escolar em nossa sociedade, devolvendo aos filhos das classes subalternas o que lhes foi retirado, para, através dos conhecimentos e saberes desenvolvidos e socializados durante o processo educativo os indivíduos possam conduzir conscientemente a sua cotidianidade, e não apenas serem por ela conduzidos.

Em nosso entendimento a educação escolar e, em especial, o ensino de geografia tem uma função bem definida dentro da atual conjuntura imposta pelo modelo de sociedade capitalista, que é a de socializar os saberes e conhecimentos desenvolvidos e sistematizados



pelo conjunto dos homens durante sua história, com o intuito de mobilizarmos nossa prática no sentido da superação das condições contraditórias postas pela organização da sociedade de classes, encampando lutas e criando territórios de resistência no ambiente escolar, por meio da mediação proporcionada por estes conhecimentos.

### Referências bibliográficas

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **As referências da pedagogia das competências.** Florianópolis/SC: Perspectiva, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional.** Editora da Universidade de São Paulo 2. Ed., São Paulo/SP: 2011.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia** – São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007).** 2007. 252f. Tese (Doutoramento) Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2009.

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

DUARTE, Newton. **Educação escolar, Teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski.** 4. Ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2007.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública.** Horizontes, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018 *disponível em:* <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio.** Belo Horizonte/MG: Trabalho e Educação, n. 4, ago./dez. 1998.

OLIVEIRA, A. U. **Para onde vai o ensino de geografia?** 5. Ed. São Paulo, Contexto, 1994.

PATTO, Maria Helena Souza. **O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação.** São Paulo/SP, Perspectiva, 16: 119-141, 1993.



**14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**  
**Políticas, Linguagens e Trajetórias**  
Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas/SP, Autores Associados, 2006.