

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GEOGRAFIA: O LIVRO DIDÁTICO NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

**Sidclelia Almeida Alves Matos
Claudia Helena Azevedo Alvarenga**

Sidclelia Almeida Alves Matos
Universidade Estácio de Sá
Rio de Janeiro, RJ, Brasil
<sidcleliamatos@yahoo.com.br>

Claudia Helena Azevedo Alvarenga
Universidade Estácio de Sá
Rio de Janeiro, RJ, Brasil
<alvarengacha@gmail.com>

Resumo

O artigo examina as representações sociais de Geografia por elaboradores de livros didáticos, considerando a Lei n.º 13.415/2017, que se apoia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento normativo para a escolarização no novo ensino médio. A Lei n.º 13.415/2017 acoplou a Geografia ao componente curricular Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia), em que conteúdos e conceitos geográficos nos novos livros didáticos do Ensino Médio foram modificados em relação à proposta que vigorava anteriormente. Como aporte metodológico para identificar as representações sociais, utiliza-se a análise retórica para expor os esquemas argumentativos que os oradores avaliam como mais persuasivos na exposição de suas convicções. Como resultado, observou-se o esvaziamento de alguns conteúdos geográficos (escalas, coordenadas geográficas, entre outros) nos novos livros didáticos do ensino médio.

Palavras-chave: Geografia. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Lei N.º 13.415/2017. Representações Sociais. Retórica e argumentação.

Recebido em: 18/07/2023
Aprovado em: 08/05/2024

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA GEOGRAFÍA: EL LIBRO DE TEXTO EN LAS CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES APLICADAS

Resumen

El artículo examina las representaciones sociales por los desarrolladores de libros de texto de Geografía, teniendo en cuenta la Ley 13.415/2017, que se apoya en la Base Curricular Común Nacional (BNCC) como documento normativo para la escolarización en la nueva escuela secundaria. La Ley 13.415/2017 acopló la Geografía en el componente curricular Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas (Geografía, Historia, Sociología y Filosofía), en la cual los contenidos y conceptos geográficos en los nuevos libros de texto de la escuela secundaria se modificaron con relación a la propuesta anteriormente vigente. Como aporte metodológico para identificar las representaciones sociales, se utiliza el análisis retórico para exponer los esquemas argumentativos que los hablantes evalúan como más persuasivos en la exposición de sus convicciones. Como resultado, observamos el vaciamiento de algunos contenidos geográficos (escalas, coordenadas geográficas, entre otros) en los nuevos manuales de bachillerato.

Palabras clave: Geografía. Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas. Ley 13.415/2017. Representaciones Sociales. Retórica y argumentación.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF GEOGRAPHY: THE TEXTBOOK IN THE APPLIED HUMAN AND SOCIAL SCIENCES

Abstract

The article examines the social representations of Geography by textbook developers, considering Law 13,415/2017, which is based on the National Common Curriculum Base (BNCC) as a normative document for schooling in the new high school. Law 13,415/2017 coupled Geography into the curricular component Applied Human and Social Sciences (Geography, History, Sociology, and Philosophy), in which geographical contents and concepts in the new high school textbooks were modified in relation to the proposal that was previously in force. As a methodological contribution to identify social representations, rhetorical analysis is used to expose the argumentative schemes that speakers evaluate as more persuasive in the exposition of their convictions. As a result, we observed the emptying of some geographical contents (scales, geographical coordinates, among others) in the new high school textbooks.

Keywords: Geography. Applied Human and Social Sciences. Law 13.415/2017. Social Representations. Rhetoric and argumentation.

Introdução

A Geografia, como componente curricular no processo de ensino-aprendizagem, visa estimular e desenvolver cognitivamente o raciocínio e leitura geográfica de mundo acerca das transformações ininterruptas no espaço.

A ciência geográfica assim revivificada seria a disciplina das formações socioeconômicoespaciais, ou, para abreviar, formações socioespaciais. Poder-se-ia também falar exclusivamente de formações sociais, pois estas não se realizam de nenhuma maneira fora do espaço (Santos, 2012, p. 240).

A Ciência Geográfica, no processo de construção e constituição de conhecimentos no contexto escolar, “distorce, suprime e suplementa” (Jodelet, 2001; Mazzotti, 2014b), conceitos, na possibilidade de adaptação do que se deseja escolarizar. “Isso porque os conceitos duplicados de uma ciência atendem outras demandas, que não valor de verdade, mas o desejável para manter as relações sociais da instituição escolar” (Mazzotti, 2014a, p. 103). Assim, advinda de uma Ciência, as disciplinas escolares, configuram uma duplicata, uma representação social, como afirma Mazzotti (2014b), sendo uma forma de conhecimento no contexto escolar – conhecimento representado pelos estudos e pesquisas para o entendimento, análise, percepção e contextualização do mundo, que no sentido socioespacial, apresentado aos alunos no estudo da Geografia por meio dos livros didáticos, permite que informações sejam raciocinadas geograficamente. A formação social dos indivíduos na escola perpassa pela interação que mantém com outros indivíduos e grupos na construção e constituição de conhecimentos, resultando em seu reconhecimento social.

A Lei n.º 13.415/2017 altera a Lei n.º 9.394/1996 de Diretrizes e Base da Educação Nacional e reconstitui novas categorias para os componentes curriculares. Nesta situação, a Geografia foi subsumida à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mobilizando professores de Geografia acerca de seu objeto de estudo e o significado que esse componente curricular pode ancorar. O reagrupamento das disciplinas afeta a reorganização e (re)elaboração curricular por áreas de conhecimentos. Nesse rearranjo, a Geografia, possivelmente, teve nos novos livros didáticos alguns de seus conteúdos geográficos (fusos horários, escalas, coordenadas geográficas, projeções cartográficas) reacomodados, o que examinamos neste artigo.

Os conhecimentos da Geografia, como disciplina escolar, constituem-se de elementos de análises e interpretações, conduzindo o educando a lugares distintos e inusitados daquele no qual está inserido. É dessa maneira que o componente curricular geográfico na escola permite aos alunos o pensamento espacial por meio dos mapas, imagens e demais figuras de linguagem, ferramentas para leitura e interpretação de algo a ser representado.

As distribuições dos elementos sociais geográficos no espaço estimulam a percepção do indivíduo para entender como a Geografia se reproduz no espaço em função da relação entre a sociedade e a natureza. A concepção de seu objeto de estudo na produção de

conhecimentos – o espaço geográfico (abstrato) e sua materialização (concreto) – proporciona a formação das representações sociais, indispensáveis na construção da realidade social.

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica (Alves-Mazzotti, 2008, p. 27).

Nesse contexto, as representações sociais funcionam como “sistemas de referência” na formação e constituição de conhecimentos elaborados por indivíduos e grupos sociais na comunicação por meio de uma linguagem familiar. Dessa maneira, a escola funciona como vetor da disseminação do conhecimento adaptado, em constantes modificações, devido à dinâmica e à evolução das informações emitidas pelas ciências e técnicas que, segundo Mazzotti (2014b), transformam o modo de vida contemporâneo em um fenômeno observável em nossa sociedade.

Para identificar as Representações Sociais, conhecimento social construído e constituído no senso comum por indivíduos e grupos sociais em um processo de interação, este artigo apresenta a análise retórica como procedimento metodológico. Examinam-se os discursos dos livros didáticos do Ensino Médio da Editora FTD, antes da reforma em 2016 (*Geografia em Rede*) e após a reforma (*Multiversos: Ciências Humanas*, a partir do novo componente curricular de Geografia – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Segundo Mazzotti (2014a), no contexto escolar, as disciplinas, como conhecimento construído e constituído, perpassam por representações sociais, configurando-se como o duplo, descrito por Moscovici (2012).

A análise retórica visa examinar os discursos para expor os raciocínios dos professores de Geografia, elaboradores da BNCC (que precisam persuadir diferentes auditórios: professores, diretores, autores de livros, sociedade) e autores de livros didáticos (professores e/ou demais especialistas) acerca dos documentos normativos, como: artigos acerca da BNCC e do Novo Ensino Médio, estado da arte em Geografia, dissertações, livros de autores especialistas no tema, vídeos (*lives*) de canais educativos e congressos, livros didáticos para expor valores e crenças. Por meio da análise dos *corpora* discursivos mencionados, aproximamos a Retórica das Representações Sociais por estarem no campo da comunicação social, e da adequação e persuasão por meio do discurso. São esses documentos que expõem os raciocínios convergentes e divergentes a respeito das mudanças educacionais, a partir da promulgação da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017b), documento normativo na educação, e a BNCC, que orienta e justifica as práticas curriculares do professor em sala de aula, logo, interferindo nas práticas educativas na escola.

O professor, ao se dirigir para o seu auditório de alunos, busca adequar e adaptar o seu discurso para uma situação de aprendizagem, foco do trabalho docente, que é bem próprio do fenômeno descrito por Moscovici como Representações Sociais, que envolve,

também, o contexto argumentativo (retórico), em que alguém se dirige ao outro. Nesse percurso comunicacional, quem enuncia precisa se fazer ouvir e, nesse contexto, busca imaginar qual a melhor maneira para enunciar o seu discurso.

Este estudo evidencia a pertinência da análise retórica para expor as representações sociais, e para analisar os debates acerca da Geografia nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como apresentar as representações sociais por elaboradores de livros de didáticos em função das mudanças estabelecidas pela Lei n.º 13.415/2017.

A Geografia no contexto da educação escolar

A Geografia Escolar, segundo Cavalcanti (2010), constitui-se no modo de ensinar o aluno a pensar o mundo geograficamente/espacialmente por meio de temas, conteúdos, sua relação com o meio e suas representações de diferentes lugares da Terra para um pensamento conceitual. O raciocínio geográfico representa uma habilidade específica para se falar de Geografia, estabelecer relações, articular os diferentes níveis ou dimensões do espaço (Filizola, 2009). A Geografia, como componente escolar, propõe uma comunicação acerca de uma linguagem baseada no pensamento de uma organização espacial. A escola, como um espaço representativo da construção do saber, ressignifica o ensino dos componentes escolares por meio de novos documentos, leis, orientações curriculares, a partir das mudanças implementadas na Educação.

As reestruturações no ensino da Geografia no âmbito escolar permeiam as políticas educacionais, em que leis e documentos oficiais legitimam a forma e os modos para escolarizar por meio das diretrizes curriculares. A Geografia passou por mudanças em seu itinerário formativo com novas nomenclaturas e agrupamentos de disciplinas e, conseqüentemente, novas reorientações curriculares na educação brasileira. Segundo Mendes e Silva (2019, p. 3):

Assim, pode-se afirmar que a repercussão da Lei 5.692/71 nos cursos de formação docente resultou na perda gradativa do significado da licenciatura em Geografia e História, e também na proletarização da profissão docente, o que pôde ser percebido pela perda do status social do professor de Geografia, em decorrência da substituição da Geografia pelos Estudos Sociais no período da ditadura militar.

A realidade apresentada à comunidade escolar era de um ensino voltado para formação técnica e profissional com a inserção dos cursos de licenciaturas curtas em 1972, separando o bacharelado da licenciatura. A Lei n.º 5.692/71 reestruturou o ensino do Brasil com a junção dos antigos cursos primário e ginásio, tornando-os de 1º grau (atual ensino fundamental) e o 2º grau (atual ensino médio), homologado nas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus da Lei n.º 5.692/71 (Brasil, 1971a), cujo parágrafo único do artigo 21, capítulo 3 afirma: “Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes”.

As mudanças no ensino de 1º e 2º Graus, com a Lei n.º 5.692/71, o Parecer n.º 853/71 e a Resolução n.º 8, de 1º de dezembro (Brasil, 1971b), reagruparam a Geografia no contexto escolar, integrando-a em Estudos Sociais que, em conjunto a outras disciplinas, compõe o componente curricular com conteúdo, objetivo de estudo e currículo interligados.

ART. 1.º - § 1.º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão - A Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências - a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas. (Brasil, 1971b)

O componente curricular Estudos Sociais, criado pelo Ministério da Educação em 1971, realocou a Geografia com mudanças de objetivo e currículo escolar. A Lei n.º 13.415/2017, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017b) alterou a estrutura da organização curricular subsumindo a Geografia em uma área do conhecimento com uma nova nomenclatura – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas –, que abrange também outras áreas (Sociologia, História e Sociologia) no Ensino Médio. Processo semelhante ocorreu com a homologação da Lei n.º 5.692/71, quando a Geografia estava integrada à área do conhecimento de Estudos Sociais (Brasil, 1971b).

O Ensino Médio é o período final da educação básica, com etapas de três anos, tendo como objetivo preparar o aluno para o mercado de trabalho e desenvolvimento social, intelectual e tecnológico (Brasil, 2017b). De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/96, alterada conforme a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei n.º 13.415/2017 da Seção IV – do Ensino Médio (Brasil, 2017a):

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

As mudanças na política educacional ocorridas em dezembro de 2017 com a Lei n.º 13.415/2017, que institui mudanças no Ensino Médio e com a implementação da BNCC, alteraram a Lei n.º 9.394/96. A homologação da Lei n.º 13.415/2017, em 14 de dezembro de 2018, provocou instabilidades e mudanças no trabalho docente, na rede de distribuição de disciplina e da carga horária. As adaptações e as reestruturações curriculares transferem para

o cerne da Geografia, como disciplina escolar, um novo pensar e fazer no que tange à abordagem geográfica. A materialização dos significados, por meio das metáforas no percurso educativo, favorece o entendimento e compreensão do discurso pedagógico como meio para persuadir um auditório universal bem como para tomada de decisão dos envolvidos no processo e que nem sempre ocorre de modo consensual, devido às suas preferências ou convicções na e para educação em virtude das políticas educacionais, o que expomos a seguir.

Metáforas para a educação escolar

Os acordos na Educação transitam por meio de discursos que expõem também metáforas. Segundo Mazzotti (2002, p. 130), as metáforas são figuras do pensamento que:

[...] condensam significados e coordenam as linhas argumentativas utilizadas nos debates e tomadas de posições tanto políticas, como filosóficas e científicas. Ao identificar as metáforas que condensam significados de uma argumentação obtém-se os elementos necessários para as expor e, eventualmente, as criticar.

No sistema educacional, as metáforas são utilizadas no discurso para assegurar as convicções e adesões dos leitores (Mazzotti, 2014b). A metáfora é um raciocínio que se dá por ligação entre elementos do discurso. Para explicar o *tema*, elemento em debate, recorre-se a um significado conhecido (*foro*), que o orador julga ser valorizado pelo auditório. As ligações entre noções (*foro – tema*) visam comparar elementos do foro para transferi-los ao tema (operação cognitiva utilizada no senso comum) para transmitir o que se deseja (re)significar. A partir desse entendimento, a comunicação apresenta-se de fácil compreensão na transmissão do conhecimento por meio de algo que constitui os valores do grupo, concebidos como o real. A *metáfora* (compara noções de gênero e espécie diferentes) e a *metonímia* (compara noções de mesmo gênero ou espécie). “Ambas comparam o tema, o que se quer significar ou ressignificar, com o foro, do qual são extraídos os significados transferidos ao tema” (Mazzotti, 2014b, p. 222). As transferências de significados, por meio das figuras de pensamento, como as metáforas, permitem ao orador adequar o seu discurso tornando-o real e válido para o auditório referente.

Nesse seguimento, recorre-se à retórica, como teoria da comunicação, que estuda a persuasão para adaptar o discurso ao contexto, movendo o auditório de acordo com que se deseja, modificando ou reforçando crenças, valores, opiniões e atitudes para dizer o real. Exemplo dessa natureza na Educação seria a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, documento que estabelece as diretrizes educacionais brasileiras, que teve como possível acordo, consultas públicas por meio de jornais, revistas, internet, propaganda, rádio e televisão, para comunicar as mudanças na Educação Básica.

O documento da BNCC (Brasil, 2017b, p. 5) afirma a participação de especialistas para sua elaboração na apresentação feita pelo Ministro da Educação à época, Rossieli Soares da Silva: “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um

documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”.

Ao afirmar que especialistas participaram da confecção do documento em todas as áreas, busca-se a concordância com um auditório mais amplo, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), um auditório universal. O documento normativo é definido como um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017b, p. 7). Assim, argumenta nos lugares-comuns com a finalidade de alcançar uma generalidade de ouvintes. Diante das mudanças educacionais, agentes e instituições sociais se posicionam por meio de discursos para estabelecer o que consideram como desejável para a realidade social.

Segundo Bernardin (2012), a Unesco converge seus raciocínios acerca de uma reforma pedagógica no Ensino Médio a partir de práticas pedagógicas no qual o não-cognitivo (ético, afetivo, social, cívico, político, estético, psicológico) se sobreponha aos conteúdos mínimos, a partir de aprendizagens essenciais, logo, modificando a forma e o modo de escolarização por meio de novos conteúdos curriculares, já identificados nos livros didáticos do ano de 2022.

[...] Infelizmente, este período de transição entre as velhas e as novas condições de aprendizagem correspondeu à inclusão no currículo de um número crescente de áreas, motivo por que ele se tornou sobrecarregado.

[...] Hoje, o aprendizado não é mais visto somente como uma atividade que se desenvolve em células isoladas do cérebro ou do corpo, mas também em ambientes sociais – é por meio da descoberta e do intercâmbio ativos que melhor aprendemos. E o aprendizado mediante a experiência social não pode ser **fabricado peça por peça** (Unesco, 2003, p. 24-25, grifo nosso).

O discurso da Unesco visa persuadir o auditório, criticando a estrutura curricular da Educação Básica, ao afirmar que o currículo se tornou “sobrecarregado, pesado”, ou seja, difícil de se conceber no processo de ensino-aprendizagem para os alunos. A metáfora que define currículo (tema) pelo foro “fabricado peça por peça” expõe a analogia em que cada peça corresponde aos diferentes componentes curriculares (disciplinas) que não se interligam e atuam de maneira isolada e compartimentada, como apresentado antes da BNCC.

Nessa perspectiva, a Unesco já é referendada pela BNCC em seu documento normativo, além de outros organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017b). Esses organismos constituem referência para justificar a reforma no Ensino Médio no Brasil, e para orientar a educação em geral, desde o final do século XX e início do século XXI, com foco na

¹ Programme for International Student Assessment.

construção de metodologias e currículos de diversos países, conforme análise de Bernardin (2012) acerca de um ensino ético, social e comportamental.

Dessa maneira, é possível, por intermédio da análise retórica, entender como os grupos argumentam, situando o discurso como forma para justificar escolhas e orientar as práticas sociais. Seguimos com a análise retórica dos discursos para apresentar o que os grupos declaram ser a realidade.

A retórica dos diferentes atores sociais

A *Somos Educação*, um dos principais grupos de Educação Básica do Brasil, que atua em soluções educacionais como sistemas de ensino, parceria com algumas editoras, de abordagem construtivista didática relacionando tecnologia e educação, apresentou um evento *online* abordando os marcos legais da BNCC, em que o coordenador pedagógico do Ensino Médio no sistema Anglo, Henrique Braga, afirma:

[...] a BNCC já estava prevista na Constituição, que a LDB também faz referência a ela, que o Plano Nacional de Educação previa um momento que nós tivéssemos, de fato, essa BNCC, ou seja, para quem acompanha mais à distância esses movimentos pode parecer que é algo novo, mas não é tão novo, é o resultado de uma discussão que já está lá na Constituição de 1988 [...] (Somos, 2020, 4'22" - 4'46").

O orador, ao tratar de questões referentes à BNCC, pretende alcançar a adesão do seu auditório por meio dos documentos legais que operam como *argumentos de autoridade*, no caso: a Constituição, a LDB e o PNE. Amplifica o discurso, por meio do *argumento de repetição*, quando enfatiza que a implementação da BNCC não é novidade, e já estava prevista na Constituição de 1988, discurso que reforça o apresentado na BNCC, que estabelece as aprendizagens essenciais dos alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica em conformidade com o PNE, definido pela Lei n.º 9.394 /96, voltado para princípios éticos políticos e estéticos da formação humana integral (Brasil, 2017b). Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 164), “a repetição constitui a técnica mais simples para criar tal presença”, com efeitos mais complexos que envolvem o desenvolvimento e a valorização do objeto amplificado.

Contrapondo a BNCC e a *Somos Educação*, Silvas e Geovedi (2022, p. 5) expõem que prescrever currículo, tornando-o único, significa desconsiderar o estabelecido na Constituição Federal: a liberdade de ensino, de ideias e de concepções pedagógicas. Os autores (2022, p. 9) acrescentam que “[...] a existência de um currículo nacional favorece que os livros possam ser utilizados em toda e qualquer escola brasileira”.

Assim, os autores destacam os efeitos deletérios que a BNCC, por meio de um documento normativo, tem para a educação escolar no Brasil. Amplifica seu discurso quando reitera: “queremos afirmar”, chamando a atenção do auditório acerca de uma pedagogia

específica, atuante em território brasileiro, que desrespeita as diferenças regionais e identitárias. Convida o auditório, por meio dos seus valores e crenças, a aderir às suas convicções a respeito da materialização e permanência de um currículo único no Brasil, considerando uma única edição dos livros didáticos no Brasil, desconsiderando a identidade das diferentes comunidades escolares, ou seja, valores e crenças acerca de sua realidade social, em virtude de uma produção didática menos onerosa no atendimento aos interesses das editoras.

Os livros didáticos, como material pedagógico de apoio para professor e aluno, expõem igualmente os argumentos valorizados a partir do que se seleciona para compor os conteúdos a serem ensinados no processo de escolarização. O livro didático possibilita, por meio de uma linguagem específica de um grupo, transmitir determinados valores e crenças, acordados no consenso, na perspectiva de gerar conhecimentos e adequar o seu discurso à situação educacional presente e, como resultado, com a pretensão de adesão de um auditório universal.

No processo de escolarização, professores e alunos constroem representações sociais, distorcendo, desfalcando e suplementando conceitos nos seus esquemas conceituais. Os professores, na maneira de escolarizar, escolhem os conteúdos e, por conseguinte, as práticas no processo de assimilação pelos alunos dos conceitos por meio de esquemas cognitivos já formados, constituídos nas suas práticas sociais (Silva, 2014). Assim, por meio do imaginário, o aluno simboliza e materializa cognitivamente objetos e fenômenos sociais, a partir de algo preexistente, resultando em um objeto ressignificado, nomeado, logo, constituindo-se de representações.

Diante das considerações, a pertinência das representações sociais para o estudo da construção de conhecimentos se processa no cognitivo do indivíduo, mediante ato simbólico de algo já conhecido, familiar, na possibilidade do novo, que serve para justificar as ações no cotidiano. Segundo Jodelet (2001), as representações sociais devem ser estudadas em conjunto, a partir de elementos afetivos, mentais e sociais integrados ao cognitivo, à linguagem e à comunicação estabelecida entre indivíduos, em que as relações sociais afetam e são afetadas pelas representações sociais.

No âmbito escolar, os livros didáticos podem condicionar mudanças que interferem na maneira de escolarizar, por apresentarem referências para pensar e agir no mundo. A escola representa o *locus* de mudança que advém de um processo compartilhado, tanto do aluno quanto do professor, no atendimento às necessidades de novas referências, logo, de novas práticas sociais no processo de ensino-aprendizagem.

As mudanças na política educacional implementadas nas orientações curriculares das disciplinas formativas pela Lei n.º 13.415/2017 do Novo Ensino Médio, disposta na BNCC (documento referencial da Educação brasileira para a construção de currículos), (re) elaboram os currículos de referência das escolas privadas e públicas, conseqüentemente, afetando a composição dos conteúdos dos novos livros didáticos, material para o processo de escolarização na educação brasileira.

Em análise aos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, alguns conteúdos (fusos horários, escalas, coordenadas geográficas, projeções cartográficas) necessários para a construção de representações sociais para a abordagem geográfica, encontram-se esvaziados, não correspondendo ao que se diz preferível para a aprendizagem no ensino de Geografia, que tem como seu objeto de estudo o espaço geográfico. A reformulação dos novos livros didáticos do Ensino Médio, conforme o edital do PNLD 2021 (Brasil, 2019), materializou os critérios descritos para a construção das coleções pelas editoras de acordo com os respectivos temas de capa e autores, tendo como temáticas editoriais: territórios, trabalho, sociedade, cultura, tempo e espaço, e cidadania.

Seguem considerações acerca da análise retórica do livro da Editora FTD para o ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, área do conhecimento do Novo Ensino Médio e do componente curricular de Geografia (antes da reforma), tendo como tema: *Geografia em rede* (2016), obedecendo ao ciclo das coleções de quatro anos dos livros didáticos, e *Multiversos: Ciências Humanas* (2020), com o Novo Ensino Médio.

Nos sumários dos livros didáticos de diferentes anos e edições (Quadro 1), é possível verificar os conteúdos de Geografia antes da reforma do Ensino Médio e depois da reforma, quando a Geografia já se encontra subsumida com outras áreas do conhecimento (Geografia, História, Sociologia e Filosofia):

Quadro 1 - Livro didático da Editora FTD (sumário)

Conteúdos: Livros didáticos de Geografia do Ensino Médio		
	2016 (antes da reforma)	2020 - Novo Ensino Médio
Capítulo IV	<p>Nós estamos aqui!</p> <p>1. A Terra no espaço.</p> <p>1.1 Movimentos da Terra.</p> <p>2. Coordenadas geográficas.</p> <p>2.1 A inclinação do eixo terrestre e suas consequências.</p> <p>3. Fusos horários.</p> <p>3.1 A linha Internacional da Data.</p> <p>3.2 Os fusos horários no Brasil.</p> <p>4. Comunicação cartográfica.</p> <p>4.1 As projeções cartográficas.</p> <p>4.2 Escalas.</p> <p>5. Tecnologia e informações geográficas</p> <p>5.1 Mapeamento e serviços de localização.</p>	<p>Trabalho, indicadores e desigualdades sociais.</p> <p>Os indicadores sociais.</p> <p>PIB, IDH, Coeficiente de Gini.</p> <p>A desigualdade mundial.</p> <p>Desigualdade histórica.</p> <p>Tecnologia e enfrentamento das desigualdades.</p> <p>IDH e inovações tecnológicas.</p> <p>PIB, pesquisa e desenvolvimento.</p> <p>Indústria 4.0, inteligência artificial e internet das coisas.</p>

Fonte: Boulos Jr.; Silva; Furquim Jr. (2020); Silva; Furquim Jr. (2016); elaboração própria.

Em análise ao livro didático da FTD, é possível observar no sumário do capítulo IV, *Geografia em rede* (2016), *a priori*, conteúdos geográficos e cartográficos para a compreensão de uma respectiva realidade, tais como: fusos horários, coordenadas geográficas, escalas,

projeções cartográficas, conceitos e princípios lógicos para o estudo de Geografia – conteúdos que não aparecem nos novos livros didáticos do Ensino Médio (2020). Nesse sentido, é possível inferir que os novos livros didáticos privilegiam habilidades não-cognitivas (valores, atitudes e comportamentos) (Bernardin, 2012), que tratam de trabalho, indicadores e desigualdades sociais, conteúdos pertinentes à Geografia, porém considerados sem a devida interpretação, análise e leitura de mapas e legendas. Assim, observa-se nos novos livros didáticos um “conjunto dos seis volumes do livro do estudante deve abordar, de maneira equânime, todas as competências gerais, específicas e habilidades de cada área do conhecimento [...]” (Brasil, 2019, p. 5), na qual a ordem de utilização dos conteúdos dos livros fica a critério dos professores e/ou, escola, Projeto Político Pedagógico (PPP) ou coordenação pedagógica, como meio para escolarizar no Ensino Médio. “Os volumes não devem ser sequenciais, considerando o crescente em termos de complexidade pedagógica (Brasil, 2019, p. 5), ou seja, não existe uma ordem para ensinar os conteúdos que envolvem em um único livro as disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia.

A materialização do livro didático, escrito por professores e demais especialistas apresenta um discurso comunicacional com valores e crenças estabelecidos por um consenso no momento da seleção dos conteúdos a serem ensinados aos alunos, a partir do que consideram apropriado e útil no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a BNCC preconiza um discurso em prol de valores positivos que assegurem a sua adesão pelos distintos grupos sociais.

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, **cartográficas** etc.) (Brasil, 2017b, p. 562) (grifo nosso).

A BNCC, em seu documento normativo, materializa um discurso que visa persuadir em prol de uma Educação que assegure a autonomia do estudante. O “protagonismo juvenil” assume um caráter de *slogan* (Reboul, 1984), com a função de mobilizar o outro para uma suposta relação entre as habilidades propostas para essa área e o tal protagonismo.

Assim, para apreender os discursos dos livros didáticos no Ensino Médio, a análise retórica examina o que algo é sob a ótica de quem fala (orador), para quem fala (auditório) e o que fala (argumento ou discurso), constituindo a tríade da comunicação (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014). A retórica constitui-se como técnica para observar os meios considerados mais proeminentes para persuadir diante de uma interlocução (Aristóteles, 2011). Na análise do discurso educativo, pretende-se examinar consenso e dissenso nas conversações sociais. Confluindo com as representações sociais, ambas (retórica e representações sociais) são produzidas no senso comum por meio das interlocuções.

As orientações curriculares, desenvolvidas a partir de habilidades e competências para a escolarização em Geografia na BNCC, carece de problematização, contextualização e “debate sobre método ou princípios teóricos e epistemológicos da Geografia, em suas

dimensões acadêmicas e escolar” (AGB, 2017, p. 8). Como desenvolver o raciocínio geográfico para a interpretação de mundo, se os elementos necessários para o entendimento e compreensão da Geografia, ligados a alguns conteúdos, por exemplo, cartográficos (fusos horários, escalas, coordenadas geográficas, projeções cartográficas) no que tange aos “princípios lógicos (escala, localização, delimitação, rede, conexão)” (Luz Neto; Leite, 2021, p. 14) encontram-se esvaziados para o ensino, aprendizagem e prática didáticas dos alunos na aquisição de conhecimentos?

Nesse sentido, no processo de escolarização, a Geografia busca o entendimento do espaço como um produto social em transformação. “Para expressá-lo em termos mais concretos, sempre que a sociedade (a totalidade social) sofre uma mudança, as formas ou objetos geográficos (tanto os novos como os velhos) assumem novas funções; a totalidade da mutação cria uma nova organização espacial” (Santos, 2020, p. 67). Com base nesse pensamento e na descrição já realizada por meio da análise dos livros didáticos da editora FTD, seria possível compreender a dinâmica social e mundial no contexto geográfico, se alguns conteúdos da cartografia escolar necessários para construção de conhecimentos, encontram-se desfalcados, esvaziados no processo de escolarização no Novo Ensino Médio? Se assim pudermos manifestar, possivelmente estaríamos diante de um descaminho geográfico no Novo Ensino Médio.

Considerações finais

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em função da Lei n.º 13.415/2017 instigou polêmicas e debates pelos diferentes grupos sociais a respeito da circulação dessa informação nos meios comunicacionais. As mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio *a priori* foram constatadas diretamente nas escolas com os estudos a partir dos novos livros didáticos.

Na Geografia, diante das ocorrências dos fenômenos ocorridos pelas dinâmicas sociais, os discursos em torno da problemática acerca das mudanças na educação com a Lei n.º 13.415/2017 no Ensino Médio afetaram os objetos de acordos da Geografia pelos diferentes grupos, comprometendo o espaço da identidade desse campo do conhecimento. Sendo assim, evocam-se as posições dos diferentes grupos sociais pautadas no que dizem ser o real a partir de seus valores. “Mas, ao lado dessas crenças, existem acordos, próprios dos partidários de uma disciplina particular, seja ela de natureza científica ou técnica, jurídica ou teológica” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 112). Os objetos em debate nos diferentes grupos sociais, considerando nessa pesquisa, professores de Geografia, autores de livros didáticos (professores e/ou especialistas das demais áreas do conhecimento) e elaboradores da BNCC, quando não acordados, desorganizam a representação comum de um objeto, abalando as posições majoritárias dos grupos que reagem afirmando ou se contrapondo à representação do objeto em circulação. Apesar da divulgação pelos meios de comunicação de massa, a BNCC

não se configurou como objeto de acordo pelos diferentes grupos sociais, ainda que oriente as práticas educativas nas escolas.

A valorização do não-cognitivo como aprendizado social, a partir do esvaziamento de conteúdos relevantes na aquisição de conhecimentos (Bernardin, 2012), prescreve nova maneira de se pensar a educação, simbolizar as representações sociais de Geografia, pois a mudança requer ressignificar o objeto de estudo desta área pelo professor. O componente curricular constitui-se no “duplo” (Mazzotti, 2014b) da Ciência que a nomeia, ou seja, a transposição, adaptação dos conceitos que devem ser ensinados aos alunos pelos professores no ato do trabalho docente. Porém, os novos livros didáticos de Geografia no Ensino Médio, distribuídos em rede nacional pelo PNLD, parecem encontrar-se esvaziados de conteúdos geográficos relevantes para a interpretação do mundo.

Referências

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros. **Dialogar e Resistir. Porque dizemos não à nova Base Nacional Comum Curricular.** São Paulo, p. 1-15, ago. 2017. Disponível em: <https://d65a1f5762.cboul-cdnwnd.com/9e698c1e516e68a587666189879f3e25/200000459-cbeafcce42/DIALOGAR%20E%20RESISTIR.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, ed. 1, p. 18-43, jan.-jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1169>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ARISTÓTELES. **Retórica.** Tradução, textos adicionais e notas. Edson Bini. 1ed. São Paulo: Edipro, 2011.

BERNARDIN, Pascal. **Maquiavel Pedagogo: ou o Ministério da Reforma.** Trad. Alexandre Muller Ribeiro. 1ed. São Paulo: Ecclesiae e Vide Editorial, 2012.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. **Multiversos: ciências humanas: trabalho, tecnologia e desigualdade: ensino médio**, v. 4. São Paulo: Editora FTD, 2020. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/multiversos-ciencias-humanas/>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. **Diário Oficial da União**, 12 de ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 21 out. 2022. 1971a.

BRASIL. **Resolução n.º 8, de 1º de dezembro de 1971.** Anexa ao Parecer n.º 853/71. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2024. 1971b.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 out. 2022. 2017a.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 20 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em: 21 out. 2022. 2017b.

BRASIL. **Edital de Convocação, n. 03 /2019** (GPL- Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material didático. PNLD 2021. Brasília, DF: Ministério da Educação. Assunto: Edital de Convocação. 27 de novembro de 2019. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em: 1 nov. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativos. *In*: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFG, 2010, p. 1- 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 30 abr. 2023.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva; LEITE, Cristina Maria Costa. Elementos constituintes do raciocínio geográfico: uma discussão teórica para a educação básica. **Revista Signos geográficos** - Boletim NEPEG de Ensino de Geografia. Goiânia, v. 3, p. 1-18, fev. 2021. ISSN 2675-1526. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/63474/36365>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. *In*: VALE, José Misael Ferreira do, *et al.* (org.). **Escola Pública e Sociedade**. São Paulo: Ed. Saraiva; Atual Ed., 2002. p. 124-132.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Debate ao texto de Alcina Maria Testa Braz da Silva. Teoria das Representações Sociais: o ensino e a aprendizagem do conhecimento científico em uma perspectiva para além do cognitivismo social. *In*: CHAMON, Edna Maria Querino de Oliveira; GUARESCHI, Pedrinho Arcides; CAMPOS, Pedro Humberto Farias. **Textos e Debates em Representação Social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014. p. 101-105. 2014a.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Ensino de conceitos científicos ou de suas Representações Sociais? *In*: CHAMON, Edna Maria Querino de Oliveira; GUARESCHI, Pedrinho Arcides; CAMPOS, Pedro Humberto Farias. **Textos e Debates em Representação Social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014. p. 199-233. 2014b.

MENDES, Larissa Sousa; SILVA, Josélia Saraiva e. A representação social da docência em Geografia na educação básica. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 10, n. 21, p. 1-13, maio 2019. ISSN 2178-0463. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/728>. Acesso em: 13 jun. 2022. doi: <https://doi.org/10.26895/geosaberes.v10i21.728>.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad. Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

REBOUL, Olivier. **Le langage de l'éducation**. Analyse du discours pédagogique. Paris: Presses Universitaires de France, 1984 (Col. L'Édu cateur). Trad.: T. Mazzotti, 2000 para uso escolar.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5ed. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM JR., Laercio. **Geografia em rede, 1º ano**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2016.

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. Teoria das Representações Sociais: o ensino e a aprendizagem do conhecimento científico em uma perspectiva para além do cognitivismo social. *In*: CHAMON, Edna Maria Querino de Oliveira; GUARESCHI, Pedrinho Arcides; CAMPOS, Pedro Humberto Farias. **Textos e Debates em Representação Social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014. p. 69-99.

SILVAS, Itamar M.; GIOVEDI, Valter M. A regressividade democrática da BNCC. **Rev. Bras. Polit. Adm. Educ.** Espírito Santo. v. 38, n. 1, p. 01-21, abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/114107>. Acesso em: 21 maio 2023.

SOMOS Educação. BNCC e o Novo Ensino Médio. Somos Educação. **Youtube**. 27 ago. 2020. 1h10min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PaNFKdGdUYc&t=3717s>. Acesso em: 15 out. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades**. Edição Unesco Brasil. Brasília: 2003. p. 94 – (Cadernos UNESCO. Série Educação; 9). Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/ue000309.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.