

UMA LEITURA SOBRE PROPOSTAS CURRICULARES DE GEOGRAFIA NO BRASIL: 1986-2018

Maria das Graças de Lima
Universidade Estadual de Maringá
 <https://orcid.org/0000-0003-3554-1256>
mariagr.lima@uol.com.br

Uma leitura sobre propostas curriculares de Geografia no Brasil: 1986-2018 (Resumo)

Desde os anos 1980, buscando modificar práticas de ensino, foram implementadas na educação escolar brasileira diversas reformas educacionais, precedidas por propostas curriculares para todas as áreas do ensino escolar, incluindo a Geografia. Entre os anos 1986 e 2018, três propostas curriculares e uma base curricular, que tiveram particular interesse para este estudo por suas proximidades e pelas suas contribuições ao ensino de Geografia no Brasil, foram aprovadas: a proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, em 1986, no estado de São Paulo; a proposta municipal, em 1992, no município de São Paulo; os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Geografia, aprovados em 1998 pelo Ministério de Educação - MEC para o território brasileiro; e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, aprovada pelo MEC para o território brasileiro em 2017 e 2018. Essas propostas curriculares contribuíram de diversos modos para a alteração da abordagem didática, pedagógica e geográfica do ensino de Geografia no Brasil, deslocando suas questões da relação sociedade/natureza para sociedade/ambiente, modificando, com isso, seus conteúdos, introduzindo metodologias de ensino e manifestando preocupações com a aprendizagem dos educandos e com a democratização da rede escolar.

Palavras-chave: Ensino; Geografia; currículo; mudanças; abordagem geográfica.

A study on curricular proposals of Geography in Brazil: 1986-2018 (Abstract)

Since the 1980s, seeking to modify teaching practices, the Brazilian educational system implemented diversified educational reforms, preceded by curricular proposals for all areas of school education, including Geography. Between the years 1986 and 2018, three curricular proposals and a common national basis, which were of particular interest for this study due to their proximity and their contributions to the teaching of Geography in Brazil, were approved: the proposal of the Coordination of Studies and Pedagogical Norms - CENP, in 1986, in the state of Sao Paulo; the municipality of São Paulo proposal in 1992; the National Curriculum Parameters - PCN of Geography, approved in 1998 by the Ministry of Education - MEC for the Brazilian territory; and the Curricular Common National Basis - BNCC, approved by the MEC for the Brazilian territory in 2017 and 2018. These curricular proposals contributed in several ways to changing the didactic, pedagogical and geographic approach to teaching Geography in Brazil, shifting their questions from the relationship between society/nature to society/environment, thereby modifying their content, introducing teaching methodologies and expressing concerns about the students' learning and the democratization of the school network.

Keywords: Teaching; Geography; curriculum; changes; geographical approach.

Recibido: 11 de febrero de 2020

Devuelto para correcciones: 12 de marzo de 2020

Aceptado: 22 de septiembre de 2020

A década de 1980 teve um significado político muito importante para a sociedade brasileira, pois representou o fim do regime militar e a transição para um Estado democrático de direito. Maria D'alva Kinzo¹ e Adriano Nervo Codato² relatam em seus trabalhos que a partir de 1985 aprovaram-se reformas político-administrativas, ampliaram-se os direitos sociais, buscou-se acatar as reivindicações da população. Seguindo essas tendências, em 1988, promulgou-se nova Constituição Federal.

As pautas sociais e as manifestações que reivindicavam liberdade de expressão, abertura política, eleições diretas, melhoria nas condições de vida, evidenciavam também os problemas da educação, os altos índices de reprovação, infraestrutura escolar sucateada por anos sem manutenção ou gestão, falta de apoio didático e pedagógico aos professores, elevados índices de evasão. Foi com a educação nessas condições, uma economia estagnada, uma política sem representatividade que o país chegou às reformas políticas e administrativas da década de 1980³.

Nesse contexto histórico, secretarias estaduais, secretarias municipais e o Ministério da Educação desencadearam um processo de aprovação das propostas pedagógicas e curriculares – bem vindas, pois pretendiam mudar o quadro complicado em que se encontrava o ensino escolar brasileiro. Assim, a partir de 1980 foram aprovadas três propostas curriculares e uma base curricular que contribuiriam para modificar o ensino brasileiro a partir de suas influências pedagógicas e didáticas: a proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, a proposta do município de São Paulo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia - PCN e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC dos ensinos fundamental e médio⁴.

Entre 1982 e 1986, o sistema de ensino estadual de São Paulo aprovou a proposta da CENP, elaborada para o ensino fundamental e médio pela Secretaria Estadual de Educação. Entre 1989 e 1992 o sistema de ensino municipal de São Paulo aprovou o movimento de reorientação curricular, estruturado na proposta do município para o ensino fundamental, elaborada pela Secretaria Municipal de Educação. Em 1998 o Sistema Nacional de Educação implantou os PCN que, elaborados pelo Ministério da Educação – MEC para o ensino fundamental abrangeram todo o território nacional. Mais recentemente, o Sistema Nacional de Educação aprovou a BNCC, também em âmbito nacional, base elaborada pelo MEC para os ensinos fundamental e médio, respectivamente em dezembro de 2017 e abril de 2018.

Estas reestruturações curriculares foram difundidas a partir dos sistemas de ensino aos quais estão vinculadas as escolas públicas e particulares, fornecendo material didático, apoio pedagógico com consultorias e formação de professores. Os sistemas de ensino se organizam nas esferas federal, estadual, municipal e distrital; mas o Distrito Federal e os municípios, embora observem as regras emanadas das instâncias superiores, são responsáveis por gerir a receita orçamentária de seus respectivos sistemas de ensino. O MEC e o Conselho Nacional de Educação – CNE, órgãos federais da educação, respondem à macro-organização do ensino e cada Secretaria Estadual de Educação organiza o ensino em seu estado. Ao MEC compete a Política Nacional de Educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino

¹ Kinzo, 2001 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400002>.

² Codato, 2005 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000200008>.

³ Saviani, 2001 <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>.

⁴ Os documentos oficiais contendo as propostas curriculares e base curricular referenciam as análises e identificações teóricas do artigo.

superior, educação de jovens e adultos) e outras formações oferecidas pelos sistemas de ensino públicos e particulares.

Participaram deste processo que incluía cursos de formação para difusão das concepções pedagógicas e didáticas que fundamentavam as propostas, indicações bibliográficas para produção de material pedagógico e didático de orientação das propostas curriculares e recomendações para o uso de recursos didáticos, professores de todas as áreas do currículo escolar. Neste contexto, consolidou-se uma produção bibliográfica na Geografia que refletia e debatia as reivindicações dos movimentos sociais e das políticas sociais, além de reflexões teóricas e metodológicas sobre o objeto da Geografia⁵.

O objetivo deste texto é analisar a implementação de propostas curriculares de Geografia no sistema de ensino municipal, estadual e federal brasileiro a partir de documentos oficiais, principalmente das propostas curriculares aprovadas na esfera educacional, artigos científicos disponíveis em diversas Webs e sites informativos. Para isto, organizamos o artigo em duas partes: a primeira tratando do processo de implementação das três propostas curriculares de Geografia, e a segunda com destaque para a Base Nacional Curricular Comum e as ações efetivadas para sua implantação e difusão.

As mudanças políticas, pedagógicas e curriculares no Brasil entre 1986 e 2018

As três propostas curriculares e a base curricular tratadas neste artigo fizeram parte de macro reformas educacionais⁶: a proposta da CENP de âmbito estadual iniciou este processo. A proposta do município de São Paulo desdobrou esse movimento de sugestão de propostas curriculares e sugeriu mudanças teóricas, pedagógicas e didáticas distintas da proposta da CENP. Na esfera nacional de ensino, sugeriu-se a partir de 1998 os Parâmetros Curriculares Nacional de Geografia e aproveitou-se as contribuições da experiência adquirida com as propostas da CENP e do município de São Paulo. Concluindo essa etapa implementa-se a base nacional, documento orientador das ações na esfera da educação básica.

Proposta da CENP: Proposta Curricular de Geografia do Sistema de Ensino Estadual de São Paulo (1986)

Influenciada por uma conjuntura política e econômica internacional de mudanças estruturais nas relações de trabalho, nos direitos trabalhistas, na economia de mercado, e também de abertura política no Brasil, se aprovou, na década de 1980, a proposta da CENP⁷.

Esta proposta curricular, publicada em 1986, privilegiava uma abordagem social, econômica, geopolítica e ambiental dos conteúdos, com vistas a “construir o ensino de uma Geografia viva, participante do processo de transformação da realidade”⁸. De fundamentação materialista-

⁵ Santos, 2008 <<http://www.revistaea.org/pf.php?idartigo=3164>>; Moreira, 2011; Andrade, 2008.

⁶ Reformas educacionais sugeridas com base nas propostas pedagógicas da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, pela Associação Americana de Geografia – AAG, pelo Conselho Nacional para Educação Geográfica⁶ – NCGE, pelo Instituto Geológico Americano – IGA, pela União Geográfica Internacional – UGI e pela proposta espanhola.

⁷ <http://filesgeografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Gloria/1s2019/Regionalizacao/12.bcomplePosta_Curricular_1986-1997_CENP.pdf>.

⁸ São Paulo, 1988a, p. 16.

histórica, adotou o método dialético para questionar a realidade a partir da investigação de suas contradições. Enfatizava a relação estabelecida entre a sociedade e a natureza, situando o resultado dessa relação no espaço geográfico a partir de uma leitura econômica.

Os elaboradores da proposta faziam parte da CENP, órgão da Secretaria Estadual de Educação. A assessoria, a coordenação e a execução dos cursos de formação para professores permaneceram a cargo de professores da Universidade de São Paulo – USP, da Universidade Júlio de Mesquita Filho – UNESP (*campi* Presidente Prudente e Rio Claro), da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio.

A partir dos cursos de formação⁹, da produção textual e dos temas sugeridos na proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas –CENP, podia-se identificar na bibliografia que a Geografia continuava seu enfoque regional; a abordagem pedagógica pautava-se na pedagogia histórico-crítica; e a didática das atividades de sala de aula orientava-se pela produção piagetiana. Os conteúdos orientavam-se pelas temáticas sociais, econômicas, geopolíticas e ambientais assim como as atividades desenvolvidas em sala de aula. Na prática escolar e nas formulações pedagógicas essas contradições são plenamente legítimas. Expressam a tentativa de dar corpo a atividades e relações formativas lançando-se mão das contribuições de variadas formulações. Mas o fato de orientações originárias de referenciais distintos aparecerem em uma mesma proposta ou prática, não quer dizer que haja um pleno alinhamento entre eles.

Os professores que buscaram difundir a proposta encontraram interlocução nas atividades didáticas, sugeridas por uma Geografia que ainda persistia desde a década de 1950, e também nas atividades sugeridas pelo livro *Investigando a Terra*¹⁰: estudo do meio, laboratórios, sala ambiente, utilização e produção de recursos didáticos (mapas, atlas, globos, instrumentos de medidas). A abordagem de temáticas sociais, econômicas, geopolíticas e ambientais estava presente nos conteúdos tratados em sala de aula, mas, como os problemas com os recursos didáticos permaneceram, continuou a crença em que a dificuldade de adequar conteúdos e recursos didáticos ao processo de aprendizagem resultava da deficiente formação inicial dos professores.

Os conteúdos, segundo a proposta, eram: o lugar de vivência do aluno, a inserção do lugar do aluno no espaço brasileiro, cidade e campo: o elo através do trabalho, o processo de industrialização e a produção do espaço brasileiro, o Brasil atual nas suas desigualdades e sua inserção no mundo, o mundo atual: suas transformações e sua estruturação geral, o mundo contemporâneo: suas transformações e suas particularidades. A produção escrita dos autores e da CENP¹¹ subsidiou o aporte teórico dessa proposta curricular, com destaque para alguns deles, como Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Manoel Fernando Seabra e Gil Sodero de Toledo.

Reorientação Curricular do Município de São Paulo (1992)

Em 1989, assumiu a prefeitura municipal de São Paulo um partido político de centro-esquerda, o Partido dos Trabalhadores – PT, que também realizou reformas administrativas¹². A proposta

⁹ São Paulo, 1988b.

¹⁰ FUNBEC, 1976.

¹¹ São Paulo, 1988b.

¹² Administração municipal de Luiza Erundina, entre 1989-1992, eleita pelo Partido dos Trabalhadores – PT.

curricular¹³ da Secretaria Municipal de Educação¹⁴ - SME, orientou-se pela Fenomenologia e pelo socioconstrutivismo de Lev Semenovitch Vygotsky¹⁵, manteve a Geografia Regional da proposta da CENP (1986) e incluiu a Nova Geografia, a Geografia Cultural, a Geografia da Percepção, as três últimas por influência da proposta espanhola. Essas linhas teóricas da Geografia passam a influenciar o ensino de Geografia a partir da reforma educacional promovida pela prefeitura municipal de São Paulo.

Nesta nova reorientação curricular¹⁶, a interdisciplinaridade, a abordagem temática, a realidade local do aluno ganharam destaque (rua, bairro, vila)¹⁷. Os professores Paulo Freire e Mário Sérgio Cortela orientaram as mudanças pedagógicas dessa reforma educacional. A assessoria técnica pedagógica e didática foi feita pelo Centro de Estudos da Escola da Vila¹⁸ e por professores de universidades públicas e particulares. Os elaboradores da proposta de Geografia faziam parte da Diretoria de Orientação Técnica – DOT-2, dos Núcleos de Ação Educativa – NAEs e foram assessorados por Nídia Nacib Pontuschka, Manoel Fernando Seabra e Ariovaldo Umbelino de Oliveira, professores da Educação e da Geografia da USP. Esta proposta municipal partiu das:

(...) condições de existência dos próprios alunos e seus familiares [...] [para] garantir que a compreensão do espaço geográfico se faça dentro de um processo que vá do particular para o geral e retorne ao particular: quem são, onde moram e trabalham, quais são as suas condições sociais, quais são os seus anseios, dificuldades, etc.¹⁹.

Esta proposta contemplava conceitos e categorias geográficas (espaço geográfico, região, território, paisagem e lugar), diferentes dimensões da escala geográfica local, regional, nacional e mundial, fenômenos produzidos nessas escalas, experiência vivida, fatos observados na paisagem, percepção da espacialidade de cada sociedade, relação sociedade/natureza, alfabetização cartográfica, representação, classificação e correlação das formas gráficas nos mapas, questão ambiental. O “espaço geográfico” é o conceito básico e “território” é uma categoria que deve ser tratada no interior da lógica capitalista. As referências traziam autores consultados e autores indicados que já vinham da proposta da CENP.

Como a proposta do município privilegiou temas sociais e culturais (questão ambiental, social, etnias e outros) sintetizados nos textos que subsidiavam a formação e capacitação dos professores (cursos, oficinas, palestras); e posteriormente nos conteúdos e atividades didáticas tratados em sala de aula, não houve oposição aos PCN de Geografia, sugeridos pelo MEC posteriormente.

¹³ São Paulo, 1992.

¹⁴ As secretarias municipais de educação são responsáveis pela rede escolar municipal pública das áreas urbana e rural. No Brasil, os ciclos iniciais do ensino fundamental (I, do 1º ao 5º ano, e II, do 6º ao 9º ano), são de responsabilidade municipal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 11).

¹⁵ Vygotsky, 2008. <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>>.

¹⁶ Frente a dificuldade em acessar os documentos referentes a esta reorientação curricular porque não foi republicado ou digitalizado (pdf), utilizamos algumas referências que podem auxiliar o leitor a entender o teor da proposta, embora não substitua o documento oficial. <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/1992/3289/32892/decreto-n-32892-1992-dispoe-sobre-o-regimento-comum-das-escolas-municipais-e-da-outras-providencias>>.

¹⁷ ISHII, A. B. F., 2015.

¹⁸ Escola Particular com sede na cidade de São Paulo.

¹⁹ São Paulo, 1992, p. 12.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) aprovou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia para a Educação Nacional. Influenciados por uma política educacional macro e pela Geografia estadunidense²⁰, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Geografia, com base em sua proposta oficial, foram influenciados por três propostas curriculares: a proposta da CENP (1986), a do município de São Paulo (1992) e a espanhola, em sua versão aprovada em 1991, que influenciou a proposta do município de São Paulo.

As influências teóricas das propostas anteriores, como a Geografia Crítica, (leitura social e econômica), a Nova Geografia (modelos estatísticos e matemáticos), a Geografia Cultural (paisagem cultural) e a Geografia da Percepção (fenomenologia, cotidiano), mostraram-se presentes também nos PCN de Geografia.

O Ministério da Educação - MEC coordenou a reforma educacional de 1996 em todas as áreas do ensino fundamental, mas a assessoria técnica para adequação da proposta ficou a cargo de professoras que trabalhavam na Escola da Vila²¹ que, desde 1991 importava textos didáticos e pedagógicos, orientações para produção de recursos didáticos e adequações cognitivas da proposta espanhola, e outros profissionais que já tinham participado de reformas educacionais anteriores²².

Os professores coordenadores da área de Geografia, representados por Francisco Capuano Scarlato e Sueli Ângelo Furlan, e os professores consultores²³ da Geografia a adequaram à proposta espanhola. A leitura crítica foi realizada por um corpo técnico-científico de pareceristas, professores de universidades brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em 1996, e os PCN, em 1998, propunham a formação de jovens em um ambiente escolar condizente, com acesso ao conhecimento necessário para o exercício de sua cidadania. Para isto, mantiveram a proposta da CENP de leitura sobre a realidade social e categorias do materialismo histórico: “relações sociais, modos de produção, meios de produção, forças produtivas, formação social”²⁴.

A Geografia da Percepção e a Geografia Cultural favoreciam a produção de recursos didáticos e debates sobre temáticas do cotidiano: fenômenos urbanos, paisagem transformada pela sociedade, atividades didáticas escolares, com destaque para a Cartografia escolar. Essas Geografias distinguem suas leituras da Geografia considerada “científica”, de tendência quantitativa, que, nas propostas curriculares, sugeria laboratórios, modelos matemáticos e estatísticos como recursos didáticos.

Nos PCN de Geografia, os conteúdos abordavam: a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo, a natureza e sua importância para o ser humano, o campo e a

²⁰ Influenciada pela proposta da UNESCO, conselhos de Geografia e de áreas afins. Ver: UNESCO, 1961 <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144414.locale=en>>; Qutub, 1969 <<https://lib.dr.iastate.edu/rtd/3596>>; Graves, 1968 <<https://www.jstor.org/stable/40566476>>.

²¹ Uma instituição de ensino particular que já havia assessorado a proposta do município de São Paulo em 1991. O grupo proprietário vendeu a escola e mantém o Centro de Formação Escola da Vila. Acesso em 23 de julho de 2020 <<https://cfvila.com.br/>>.

²² Brasil, 1998 <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

²³ Para lista de autores, ver Brasil, 1998 <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

²⁴ Brasil, 1998, p. 22 <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

cidade, a Cartografia, os lugares e o mundo, tecnologias, territorialidades, redes, muitos cenários geográficos, modernização, modo de vida e a problemática ambiental²⁵.

Os autores da proposta²⁶ eram professores de Geografia de universidades públicas e particulares atuantes em diversas áreas da Geografia que subsidiaram questões tratadas pela Geografia nas propostas curriculares; muitos deles não eram ligados ao ensino da disciplina; outros, de formação pedagógica, eram ligados à tendência teórica Histórico-crítica e/ou Histórico-cultural. As propostas da CENP, do município de São Paulo e os PCN difundiam a Geografia Crítica, a Geografia da Percepção e a Geografia Cultural no ensino fundamental e médio.

O que ocorreu a partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)²⁷, e a partir de 1998, com os PCN de Geografia, foi um redirecionamento das propostas pedagógicas e curriculares e dos recursos didáticos para a introdução de uma abordagem referenciada pela Educação Geográfica (processo de aprendizagem e espacialização). E, por meio de ações sustentáveis, ambientais, de tolerância, de empreendedorismo, buscou-se interferir nas condições de vida da população, respondendo aos resultados locais das políticas econômicas globais.

Algumas questões locais foram introduzidas no currículo. A questão das migrações, fenômeno presente na conjuntura de diversos países, inclusive no Brasil, foi um dos temas contemplados porque se considerava a necessidade em se sugerir uma base comum curricular. Assim, por exemplo, quando um aluno muda de rua, de escola, de bairro ou de cidade, ele não sente apenas diferenças nas condições materiais dos novos lugares, mas também mudanças de símbolos, códigos e significados²⁸.

O referencial filosófico das propostas indicava, para fundamentar a formação dos professores,

(...) abordagens que consideram as dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade, rompendo, assim, tanto com o positivismo como com o marxismo ortodoxo. Buscam-se explicações mais plurais, que promovam a intersecção da geografia com outros campos do saber, como a antropologia, a sociologia, a biologia, as ciências políticas, por exemplo. [...] que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e dos territórios²⁹.

A partir de 2015, entrou em elaboração outra proposta curricular para o ensino de Geografia: a BNCC dos ensinos fundamental e médio.

²⁵ Lima, 2002.

²⁶ Para a lista completa de autores, ver os documentos oficiais dos PCN: Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries): <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>; Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries): <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>; Ensino Médio: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>.

²⁷ <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>.

²⁸ Brasil, 1998, p. 23 <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

²⁹ Brasil, 1998, p. 23-24 <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

Base Nacional Comum Curricular dos ensinos fundamental e médio (BNCC) (2015-2018)

A Base Nacional Curricular - BNCC³⁰ é um documento que contém uma orientação curricular para todo o território nacional, com vistas a normatizar o processo de aprendizagem do sistema de ensino público e das escolas privadas, tanto na esfera didática quanto na pedagógica. Seus princípios orientadores definiram-se pela universalização da educação e pela garantia mínima do “direito à educação” ao longo da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Tanto do ponto de vista das diretrizes pedagógicas, quanto dos componentes curriculares, a aprovação da BNCC, em 2018 concluiu um processo que se iniciou na década de 1980, com a aprovação da proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, em 1986, perpassando pela proposta do município de São Paulo³¹ em 1992 e pelos Parâmetros Curriculares de Geografia PCN³² em 1998, e que modificou não só a formação dos professores, como implementou outra abordagem pedagógica e geográfica nas diretrizes curriculares para o ensino de Geografia. As orientações curriculares não modificaram os conteúdos, mas alteraram as metodologias, sugerindo uma postura, para esta conjuntura, de interdisciplinaridade frente ao conhecimento³³.

Embora não se refira a algum autor específico em seus documentos, a fundamentação teórica da BNCC foi influenciada pelas mesmas tendências que referenciaram as propostas das décadas de 1980 e 1990: definiu-se por uma leitura cultural e fenomenológica, crítica e regional da realidade já presente nas reformas curriculares, e concentraram-se todas as ações no currículo; e se propôs uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos e das ações didáticas, organizando os componentes curriculares em áreas. Esse movimento foi o que de mais radical aconteceu na aprovação da Base; já que os conteúdos que respondem às competências e habilidades repetem as propostas das décadas de 1980 e 1990.

A conjuntura na qual se elaborou a Base Nacional Curricular

A BNCC começou a ser elaborada durante o segundo mandato da presidenta Dilma Vana Rousseff (1º de janeiro de 2014 a 31 de agosto de 2016), mas suas primeiras e segundas versões foram elaboradas por equipes distintas, dirigidas pelos ministros Fernando Haddad e Aloisio Mercadante Oliva, ambos professores, em períodos distintos.

Em agosto de 2016, a presidenta Dilma Rousseff sofreu um *impeachment* e foi substituída por seu vice, Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018), que concluiu a gestão. A partir de então, o MEC foi ocupado por José Mendonça Filho, administrador de empresa, responsável pelas suas terceira e quarta versões, além da homologação e aprovação da BNCC do ensino fundamental e médio.

Estas mudanças políticas e administrativas se refletiram, evidentemente, na abordagem, nas equipes que elaboraram as propostas e nas reorientações das políticas educacionais. A partir de

³⁰ Brasil, 2017b <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf/>.

³¹ Franco, 2014 <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407506>>.

³² Brasil, 1998, p. 23-24 <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

³³ D’Ambrósio, 2013 <https://docs.google.com/presentation/d/0B4JIJny_-7pcjJlem9BZEhYNkE/edit#slide=id.p47>.

2016 profissionais da educação passaram a afirmar que: “na medida em que o Ministério da Educação - MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, voltaram-se para a iniciativa privada favorecendo interesses do mercado”³⁴.

Esta nova conjuntura passou a delinear-se com a efetivação do *impeachment*³⁵, quando a correlação de forças no âmbito do MEC se alterou com a revogação da portaria que reconduzia conselheiros que já estavam no conselho ou dava posse a novos conselheiros, sendo todos substituídos por conselheiros que em parte expressiva representavam a iniciativa privada.

Foi a partir de setembro de 2016, no pós-*impeachment*, que as políticas educacionais passaram a aprovar mudanças que responderiam à economia de mercado, cujas referências passaram a ser os índices de avaliação interno e externo (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de Programme for International Student Assessment – PISA, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES). A adoção dos índices de avaliação de desempenho educacional exigiu a redefinição da formação³⁶ que seria oferecida aos alunos do ensino médio.

O interesse empresarial pela educação se explicitou claramente no Movimento pela Base Nacional Comum³⁷, Organização Não Governamental criada em 2013 e que passou a atuar a favor de uma Base Nacional Comum, mas não de um currículo comum. A partir de 2016, concentrou grande representatividade no Conselho Nacional de Educação - CNE, o que em parte explica a tendência privatista pela qual passa a educação brasileira.

Sobre o compromisso em definir currículos e sobre a entrada do Brasil nas avaliações nacionais e internacionais, Maria do Carmo Martins avalia que:

(...) ao vincular a qualidade às avaliações sistêmicas, o documento coloca em segundo plano a expressividade do processo de escolarização. “Em outras palavras, a ideia em questão tira o cotejo da aprendizagem do encontro pedagógico, que é algo que pode modificar qualitativamente a vida das pessoas, e o coloca sobre o resultado. Isso produz uma estandardização da educação, baseada em uma visão também padronizada de qualidade”³⁸.

No processo de elaboração da BNCC algumas informações e ações resultaram em grandes polêmicas. A “ideologia de gênero”³⁹ foi a que gerou maior polêmica, até mais do que as

³⁴ Aguiar, 2018, p. 8 <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>.

³⁵ Em 31 de agosto de 2016.

³⁶ Os empresários brasileiros queriam um ensino médio inteiramente profissionalizante, de formação voltada ao mundo do trabalho.

³⁷ Para compreender melhor o Movimento Pela Base Comum e sua relação com o setor privado, recomendamos acessar <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>.

³⁸ Maria do Carmo Martins em entrevista para o *Jornal da Unicamp*. (Alves Filho, 2017 <<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>).

³⁹ No Brasil, o termo “ideologia de gênero” ficou famoso quando o Ministério da Educação (MEC) <www.mec.gov.br> buscou incluir educação sexual, combate às discriminações e promoção da diversidade de gênero e orientações sexuais no Plano Nacional de Educação (PNE) <<http://pne.mec.gov.br>>, em 2014. Os últimos dois pontos, no entanto, geraram uma grande reação por parte de grupos conservadores, que consideravam as pautas sobre questão de gênero inapropriadas ao ambiente escolar, fazendo que o projeto fosse barrado. Após muitos protestos por parte da população, liderada por grupos religiosos e pelo Escola sem Partido <www.escolasempartido.org>, o PNE foi aprovado sem fazer menção a gênero e orientação sexual. Ver: Moraes, 2018 <<https://www.politize.com.br/ideologia-de-genero-questao-de-genero/>>.

acusações de influência político-ideológica de esquerda⁴⁰ nos conteúdos difundidos pela Base ou documentos do MEC.

Estes conflitos evidenciaram a ação para interferir na elaboração da Base da Escola sem Partido – EsP⁴¹. Foi frente a este movimento, de atitudes polêmicas, que se criaram os importantes debates que favoreceriam o esclarecimento dessas questões⁴². A EsP estimulou a denúncia sobre aulas que entende como “ideológicas”, levando à fiscalização e possível demissão de professores, à seleção de conteúdos e à contra indicação de leitura de autores que entende ideológicos, dentre eles David Harvey, Paulo Freire e Milton Santos, um clássico da Geografia brasileira⁴³.

Entidades defensoras da escola pública brasileira e que foram chamadas para dialogar com o MEC se colocaram contra o processo de elaboração da Base e se retiraram porque perceberam que não conseguiriam mais contribuir. Dentre elas: a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE⁴⁴, a Associação de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED⁴⁵, a Associação Brasileira de Currículo – ABdC⁴⁶ e a Associação Nacional pela Formação dos Professores em Educação – ANFOPE⁴⁷. Não só se posicionaram contra o processo de elaboração da BNCC, como também contra a vinculação do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência – PIBID⁴⁸ e o Programa de Residência Pedagógica – RP⁴⁹ a ela⁵⁰.

Maria do Carmo Martins em entrevista para o *Jornal da Unicamp*, afirma: “um olhar atento verificará que a Base é muito tímida em relação a direitos sociais, a ações de inclusão e a questões de gênero, posição que está em consonância, por exemplo, com a postura daqueles que defendem a Escola sem Partido” (EsP)⁵¹, movimento que surge a partir de 2004 contra as posições políticas dos professores e das propostas curriculares considerados de abordagem ideológicas. Criado pelo procurador do estado de São Paulo Miguel Nagib, em 2015 transformou-se em associação.

Essa timidez frente à implantação de propostas sociais e políticas também é reforçada por Antonio Carlos Amorim: “Desse modo, disciplinas que trabalham temas considerados mais

⁴⁰ Guilherme; Picoli, 2018 <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230042>>.

⁴¹ Uma educação apartidária, sem doutrinação e livre de ideologias. Esses são os princípios defendidos pelo projeto Escola sem Partido (EsP), que tem despertado profunda polêmica. Ver: Chagas; Souza, 2018 <<https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/>>.

⁴² Silva, 2000 <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-262.htm>>.

⁴³ Diniz Filho, 2013 <<http://www.escolasempartido.org/artigos/a-mitificacao-de-milton-santos>>.

⁴⁴ <<https://anpae.org.br/website/>>.

⁴⁵ <<http://www.anped.org.br/>>.

⁴⁶ <<https://www.abdcurriculo.com.br/>>.

⁴⁷ <<http://www.anfope.org.br/>>.

⁴⁸ <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>.

⁴⁹ <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>.

⁵⁰ Costa; Silva, 2019 <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240047>>.

⁵¹ Maria do Carmo Martins em entrevista para o *Jornal da Unicamp*. Apud Alves Filho, 2017.

<<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>.

polêmicos, como questões relacionadas à diversidade de gêneros, perderiam espaço, algo bem afinado com as bandeiras defendidas pelos adeptos do Escola sem Partido”⁵².

Nas avaliações disponíveis podemos observar que este foi um processo com muitos embates e debates.

Assim, por exemplo, segundo Márcia Angela da S. Aguiar

(...) a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo [2016-2018] em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais⁵³.

Justificando esta postura, Maria do Carmo Martins afirma:

(...) Como política de Estado, a Base é um projeto legítimo. “Ocorre que as discussões se estenderam e foram desenvolvidas em um momento de profundo conflito social, ao longo do qual houve o acirramento das divergências entre os diferentes grupos que participaram do processo. Em boa medida, o documento reflete essas divergências” (...) considera a docente⁵⁴.

De acordo com Manuel Alves Filho “um aspecto perceptível na proposta da BNCC, é, a presença de propostas que contemplam os interesses dos empresários da educação, como produtores de *softwares* e materiais educativos”, deste modo:

A Base não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes. Ao contrário, ela está na agenda de diferentes grupos sociais, inclusive os que fazem uma forte defesa da escola pública de qualidade. No entanto, os representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas. Uma das consequências dessa estratégia foi a saída de alguns movimentos do processo, porque perceberam que não poderiam mais fazer a defesa da escola pública(...) ⁵⁵.

Aprovação da BNCC

Em 2015, das principais ações para a elaboração da BNCC, duas se destacaram: o Seminário Interinstitucional reunindo assessores e especialistas que trabalhariam na elaboração da proposta; e a instituição de comissão de especialistas para elaboração da proposta, pela Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.

Em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada pelo portal do MEC⁵⁶. Na primeira quinzena de dezembro de 2015 uma mobilização em todas as escolas

⁵² Antonio Carlos Amorim em entrevista para o *Jornal da Unicamp*. Apud Alves Filho, 2017 <<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>.

⁵³ Aguiar, 2018, p. 8 <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>.

⁵⁴ Maria do Carmo Martins, em entrevista para o *Jornal da Unicamp*. Apud Alves Filho, 2017 <<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>.

⁵⁵ Alves Filho, 2017 <<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>.

⁵⁶ Brasil. 2015 <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>.

brasileiras discutiu o documento preliminar da BNCC. As contribuições dos debates realizados foram enviadas, por meio de um formulário eletrônico, aos especialistas reunidos no Ministério da Educação que trabalhavam na elaboração da Base.

Concluída a primeira versão, a BNCC de Geografia para os ensinos fundamental e médio passou pela leitura crítica⁵⁷ de um grupo de professores universitários de departamentos de Geografia de universidades públicas, que leram e deram seus pareceres sobre a proposta, sugerindo modificações, subtração ou inserção de conteúdos que melhor esclarecesse seus objetivos, principalmente junto aos professores.

Em maio de 2016, a segunda versão foi disponibilizada pelo portal MEC⁵⁸, com a inserção das colaborações realizadas a partir da primeira versão. Entre junho e agosto aconteceram 27 seminários estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão. Os seminários foram promovidos pelo CONSED e pela UNDIME, que se organizaram a partir das reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990, quando os secretários de educação atuavam isoladamente e apenas burocraticamente, viabilizando a formação dos professores de seus sistemas de ensino.

Depois de concluída a terceira versão, realizada por equipe do MEC, tanto a sua redação⁵⁹, como a sua leitura crítica⁶⁰, foram realizadas por professores do ensino fundamental, médio e superior pertencentes à rede pública estadual e municipal e a universidades estaduais e federais⁶¹.

Em dezembro de 2017 e em abril de 2018, aprovou-se a quarta versão da BNCC para os ensinos fundamental e médio⁶² respectivamente, depois de consultas à sociedade civil, sindicatos, organizações civis, professores e duas entidades parceiras do MEC: o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED⁶³ e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME⁶⁴, que se destacaram na orientação da BNCC.

Os pareceres sobre a primeira versão da BNCC para o ensino fundamental, relativos ao componente curricular de Geografia, foram escritos por sete avaliadores e refletem os debates que acontecem no ensino de Geografia. De modo geral, todos fazem ressalvas quanto à superficialidade com que a Geografia é sugerida na Base, quanto ao aprofundamento ou mesmo o significado de conceitos e categorias, quanto à abordagem de um conteúdo ou outro e quanto a concepção de escola, sociedade, formação de professores e currículo.

⁵⁷ Diversos pareceres foram citados nesse documento. Para uma lista completa, consultar:

<<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>>. A leitura crítica do componente curricular de Geografia da BNCC compreendeu uma leitura teórica aprofundada do texto sugerido.

⁵⁸ Brasil, 2016 <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>.

⁵⁹ Executada por uma comissão de especialistas em Geografia. Para lista completa de colaboradores da segunda versão, ver BRASIL. 2016 <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>> Os pareceristas da terceira versão estão elencados em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>>.

⁶⁰ Para a lista completa de leitores críticos e seus relatórios, consultar: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>>.

⁶¹ Brasil, 2017b <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

⁶² Brasil, 2017b <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

⁶³ <<http://www.consed.org.br/>>.

⁶⁴ <<https://undime.org.br/>>.

A contribuição de Dirce Suertegaray (2016) sobre a primeira versão, com o *Parecer sobre o documento de Geografia*⁶⁵, dá-se em vários aspectos, mas, principalmente, no tratamento que o conceito de Natureza recebe e no pouco destaque dado à contribuição da Geografia Crítica quanto aos temas que tratam de conflitos, polêmicas, transformações e mudanças. A substituição do conceito de “natureza” pela categoria “meio” envolveu uma mudança na concepção do ensino de Geografia: “Não é conceituado lugar, conceito importante, inclusive, porque nesta proposta se valoriza o espaço de vivência⁶⁶”.

Para Amélia Nogueira (2016), no texto “Componente curricular Geografia e a base nacional comum curricular⁶⁷”:

(...) pensar em um documento que norteie o ensino-aprendizagem da educação básica faz-se necessário. Portanto, mesmo compreendendo que uma proposta curricular nacional não é a única variável a se considerar no processo de aprendizagem escolar, trazer à discussão e ao debate a Base Nacional Comum Curricular nos desafia a pensar o processo de ensino-aprendizagem no sentido de amenizarmos as diferentes maneiras de aprendermos e ensinarmos Geografia⁶⁸.

Considerando importante porque estabelece diretrizes, José Eustáquio de Sene (2016), no texto “Parecer crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular – Geografia⁶⁹”, reconhece que “a BNCC, sem dúvida, será fundamental para melhor orientar a construção do currículo e o trabalho dos/das professores/as das escolas de norte a sul do Brasil⁷⁰”.

Destacando a importância que alunos e professores têm para a difusão das propostas, Nestor Kaercher (2016), no texto “Pode a BNCC ajudar a atrair o aluno para a escola, manter seu interesse e fazer com que ele aprenda? Como a BNCC pode ajudar a romper a desesperança dos professores?”, expõe como questão central que: “a Base pode ajudar a rediscutir os currículos da Educação Básica de forma que ajude a qualificar reflexivamente a ação docente e, por meio desta, atrair/manter o aluno na escola de maneira que este aprenda e ali se identifique (consigo e com a escola)?”⁷¹.

Com uma leitura mais política da BNCC, a contribuição de Vania Vlach (2016), no texto “Base Nacional Comum Curricular – BNCC: notas preliminares⁷²”, destaca:

Um viver que exige o ato de conviver: os recursos que a Terra oferece à vida (orgânica e não orgânica) são finitos. Conviver, um ato político por excelência, depende de valores que defendem a aceitação do Outro, implica conhecimento de si mesmo e do Outro, o que requer

⁶⁵ Suertegaray, 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Dirce_Suertegaray_GEOGRAFIA.pdf>.

⁶⁶ Suertegaray, 2016, p. 7 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Dirce_Suertegaray_GEOGRAFIA.pdf>.

⁶⁷ Nogueira, 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Amelia_Regina_Batista_Nogueira.pdf>.

⁶⁸ Nogueira, 2016, p. 1-2 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Amelia_Regina_Batista_Nogueira.pdf>.

⁶⁹ Sene, 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Jose_Eustaquio_de_Sene_Geografia.pdf>.

⁷⁰ Sene, 2016, p. 1 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Jose_Eustaquio_de_Sene_Geografia.pdf>.

⁷¹ Kaercher, 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Nestor_Andre_Kaercher.pdf>.

⁷² Vlach, 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Vania_Vlach.pdf>.

conhecimento dos domínios da ciência, dos saberes em geral, da filosofia, das artes, sempre contextualizados no tempo e no espaço⁷³.

A leitura crítica da terceira versão da BNCC, componente curricular de Geografia, reiterava a crítica emitida pelos pareceristas da primeira versão e, segundo contribuição de Carolina Pereira(2017), identificou as influências teóricas da proposta: desde Jacques Delors nas diretrizes curriculares ao destaque da contribuição de Milton Santos para subsidiar a utilização do conceito de “espaço geográfico”, à uma identificação da educação geográfica como uma nova forma de se ensinar Geografia⁷⁴.

Uma das críticas dirigidas à primeira versão da BNCC foi a de que embora se pretendesse uma Base, acabou sugerindo-se uma proposta curricular, e assim aprovou-se a versão final. Segundo Helena Callai, parecerista da versão para o ensino médio,

o que se percebe, no documento da Geografia é a ênfase dada aos conteúdos, e nessa direção, a uma proposição curricular, (inclusive) ao apresentar detalhamentos que nem sempre são adequados. Há o risco ainda de o sugerido vir a ser considerado pelo professor, ao realizar seu trabalho na escola, como definitivo. Esse entendimento é resultado de pesquisas empíricas realizadas junto a escolas e professores a respeito de como trabalham, como fazem uso do livro didático e como estabelecem as escolhas do conteúdo a ser abordado em sala de aula. Diante disso, a apresentação de conteúdos em detalhamentos compromete a intenção da BNCC e tem riscos de, ao delimitar (por detalhamentos) excluir aspectos significativos. Enfim, pode-se alertar para o fato de que o documento será recebido como prescritivo mesmo que não seja essa a intenção dos autores⁷⁵.

A versão final da BNCC acatou as críticas apresentadas nasprimeira e terceira versões, realizando algumas alterações como, por exemplo, apresentar seis unidades temáticas ao invés de quatro; e anunciou o rompimento com as propostas curriculares da década de 1980/1990 no texto de orientação pedagógica da Base, principalmente da proposta da CENP, aproximando-se mais da proposta do município de São Paulo, na linha da educação geográfica e com a abordagem atual pretendida. Entretanto, nos conteúdos específicos as influências continuaram. De acordo com Ronaldo Duarte, parecerista da terceira versão:

Nota-se que, em coerência com a diversidade paradigmática da ciência geográfica do presente, a proposta se afasta da ortodoxia ultrapassada de fixar-se em uma metanarrativa que pretende tudo explicar. Ao contrário, o documento se abre para contribuições teóricas que estão consolidadas no cardápio epistemológico da Geografia acadêmica há algumas décadas e que já vêm buscando ampliar o seu espaço na Educação Geográfica em tempos mais recentes. Assim, sem abrir mão de explicar o mundo também pelo prisma econômico, a matriz curricular não sucumbe ao economicismo e, coerentemente, incorpora instrumentos analíticos que realçam a importância das dimensões cultural, política, ideológica e subjetiva, para citar algumas das mais relevantes, no esforço de favorecer a compreensão mais complexa do real sob a perspectiva epistemológica da Geografia⁷⁶.

⁷³ Vlach, 2016, p. 2 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Vania_Vlach.pdf>.

⁷⁴ Pereira, 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Carolina_Machado_Rocha_Busch_Pereira.pdf>.

⁷⁵ Callai, 2017, p. 3 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Helena_Copetti_Callai.pdf>.

⁷⁶ Duarte, 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Ronaldo_Goulart_Duarte.pdf>.

A partir de uma breve avaliação do que foi apresentado pelos pareceristas da BNCC, pode-se dizer que na avaliação da primeira versão polarizaram-se e se fizeram representar influências da proposta da CENP e da proposta do município de São Paulo, assim como dos PCN de Geografia; a Educação Geográfica iniciou sua difusão no Brasil, a partir da proposta curricular do município de São Paulo. Esse diálogo se estreitou com a homologação da BNCC e o fato dos pareceristas da terceira versão estarem ligados às faculdades de educação, à formação de professores do ensino fundamental, à educação geográfica e a um ensino generalista da Geografia, de abordagem pedagógica, cujo enfoque central é a espacialidade. Entendendo que esta formação responde aos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, é possível explicar por que a Geografia perde suas características principais na nova versão da BNCC. O enfoque da educação geográfica se estendeu ao ensino médio, afirmando essa leitura generalista, de cunho pedagógico, não abrindo espaço para os conceitos e categorias geográficos, e parecendo vislumbrar os tempos que viriam no Brasil.

Para Nayara Perovano e Bárbara Sousa “é nesse contexto que se inserem as discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)”:

Vivemos em um momento histórico no qual os resultados são considerados mais importantes que os processos, não importa os caminhos trilhados, mas o alcance dos objetivos previamente determinados. Esse modo de pensar, com base na racionalidade gerencial, tem tido grande relevância nas políticas públicas educacionais dos últimos anos. A escola tem sido impulsionada por essa lógica de qualidade, medida por índices, mensurada por desempenhos e habilidades advindas do mercado. Nessa perspectiva, a eficácia e a objetividade são premissas para o alcance da suposta “qualidade” e o currículo se constitui em instrumento voltado ao direcionamento das práticas escolares para tais objetivos⁷⁷.

Contribuindo com uma leitura crítica do papel da escola no sistema capitalista, Douglas Santos (2016), no texto “Sobre a Base Nacional Comum Curricular” faz uma reflexão sobre o papel da escola neste sistema político, econômico, social e cultural:

(...) o currículo escolar possui uma base de caráter planetário e isso se constata pelo simples fato de não existir nenhum país do mundo que não possua escolas; estas são uma forma específica de se entender a maneira pela qual as novas gerações (ou os “novos” no capitalismo, já que, de uma maneira geral, esse processo ocorre independentemente das idades que possuam) são obrigadas a se deslocar para a vida urbana e o mundo da mercadoria – e o fazem porque as guerras, a tecnologia, as novas formas de apropriação da terra agrícola os obriga a marchar de suas terras e, conseqüentemente, de suas vidas; ou, ainda, porque também ocorre de tais transformações chegarem até eles e os obrigarem a mudar de vida sem que tenham, de fato, se deslocado um centímetro sequer⁷⁸.

Sua preocupação perpassa o projeto pedagógico, projeto de sociedade, a economia do país. Ainda na mesma linha de avaliação, também com preocupações pedagógicas, Marcos Antonio Campos Couto (2016), no texto “Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Componente Curricular: Geografia – Parecer crítico, afirma”:

A BNCC, para ser efetivada como prática curricular na perspectiva do combate às desigualdades brasileiras requer que as escolas públicas tenham condições mínimas de funcionamento em todo o território nacional. Caso contrário, serão desiguais as condições para atingir os propósitos da

⁷⁷ Perovano; Sousa, 2018 <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1141>>.

⁷⁸ Santos, [s.d.] <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Douglas_Santos.pdf>.

educação nacional e da própria BNCC; tornando a educação pública em reprodutora da desigualdade⁷⁹.

Sua análise advém das condições de funcionamento do sistema de ensino brasileiro, sua desigualdade e das ações que implementou para fazer funcionar os ensinos fundamental e médio.

A partir de agosto de 2016, na sistematização da terceira versão da BNCC, a consulta aos pares (professores, gestores, especialistas) foi excluída, restringindo-se às equipes de trabalho do MEC a organização da Base.

O Ministério da Educação - MEC entregou a quarta e última versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação - CNE, em abril de 2017; em 20 de dezembro a BNCC foi homologada pelo MEC; e, em 22 de dezembro, a Resolução nº 02 do CNE/CP⁸⁰ implantou a BNCC no ensino fundamental⁸¹. Em abril de 2018, instituiu-se o Programa de Apoio a Implementação da BNCC, para dar provimento à difusão da Base nas escolas do ensino fundamental e iniciar a elaboração da BNCC do ensino médio.

Em agosto de 2018 para concluir o processo, as escolas brasileiras se mobilizaram para discutir e contribuir com a BNCC do ensino médio. Professores, gestores e técnicos de educação criaram comitês de debates e preencheram um formulário *online*, sugerindo melhorias para o documento; e em 14 de dezembro de 2018, o MEC homologou a BNCC para o ensino médio. Aproveitando as discussões da BNCC do ensino fundamental, em um ano o MEC concluiu a versão da BNCC para o ensino médio.

Foram aproximadamente 45 mil participações de escolas, as responsáveis por metade das propostas; de um modo geral as participações ultrapassaram 12 milhões nesta única etapa da consulta pública⁸². A participação isolada de professores foi alta, de quase 1 milhão de professores, herança das capacitações realizadas nas décadas de 1980 e 1990, quando a difusão da proposta passava apenas pelos professores.

A capacitação da BNCC foi feita por meio de palestras a representantes dos professores, que, posteriormente, difundiram em suas escolas de origemas informações recebidas. Diferente das capacitações das décadas de 1980 e 1990⁸³, a capacitação da BNCC ofereceu em média duas palestras: uma tratou das diretrizes pedagógicas da Base e outra, dos conteúdos específicos dos componentes curriculares das áreas⁸⁴.

Considerando o processo de aprovação da Base e com intenções de evidenciar os conflitos que estiveram presentes na elaboração da BNCC do ensino médio, tratamos primeiro dos conteúdos do ensino de Geografia para o ensino fundamental e, posteriormente, da Base do ensino médio, que propunha uma retomada do que se teria visto no ensino fundamental.

⁷⁹ Couto, 2016

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios_analiticos/pareceres/Marcos_Antonio_Campos_Couto.pdf>.

⁸⁰ Comissão Permanente.

⁸¹ Brasil, 2017b <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

⁸² Consulta..., [s. d.]. <<http://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>>.

⁸³ Em média as oficinas podiam durar até uma semana; os cursos duravam de uma semana a um semestre.

⁸⁴ Ver <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>.

Os conteúdos de Geografia na BNCC e sua interdisciplinaridade com as Ciências Humanas

A Geografia no contexto interdisciplinar

Reconhecendo que a BNCC dos ensinos fundamental e médio foi elaborada, debatida e homologada em um curto período de tempo (quatro anos), descrevemos cronologicamente esse processo para explicar como, a partir das ações que foram efetivadas para apoiá-la, o componente curricular Geografia se articulou à proposta da base.

Na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, a Geografia passou a ser um componente curricular da área de Ciências Humanas, integrada com História no ensino fundamental, e no ensino médio com História, Ciências Sociais e Filosofia. Da primeira para a quarta versão da BNCC, a Geografia, que perderia espaço para a História, continuou como componente curricular no ensino fundamental e médio, e se posicionou frente aos conteúdos de forma interdisciplinar. Por se tratar do ensino fundamental e médio, compreendemos a interdisciplinaridade como uma posição frente aos conteúdos⁸⁵.

Por causa da interdisciplinaridade e para favorecer a aprendizagem no ensino fundamental e médio, os componentes curriculares deveriam dialogar com as Ciências Humanas. Buscando contribuir para uma sociedade mais justa, com garantias dos direitos humanos, as temáticas deveriam perpassar essas abordagens: “identidades, respeitar diferenças e os direitos humanos, estimular uma sociedade plural; relação sociocultural, digital e o meio técnico-científico-informacional, conhecimento das ciências humanas (tempo/espaço, cotidiano), problemas do mundo contemporâneo; relação sociedade/sociedade, transformação espacial, social e cultural; diversidade de indivíduos e de grupos sociais, combate aos preconceitos de toda natureza; relação espaço/tempo e fenômenos; consciência socioambiental; linguagem cartográfica, raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão”⁸⁶.

Esta contribuição tão ampla das Ciências Humanas para o ensino de Geografia teve outra leitura para Douglas Santos (2016), parecerista da BNCC: frente à “produção acadêmica e científica existente”, alerta para a “dificuldade em se definir do que trata uma determinada área de conhecimento, (...) quando na BNCC, a mesma é associada a um campo Cognitivo”, mas não estabeleceu relação interdisciplinar com outras áreas⁸⁷.

Para Marcos Antônio Campos Couto (2016), ainda sobre as Ciências Humanas e a interdisciplinaridade, “as grandes áreas (...) dos campos científicos” se configuraria uma arbitrariedade sobre o campo do conhecimento, pois “não constituem ciências”, e argumenta que “no documento não há consistência científica para definir Ciências Humanas nem [...] para justificar que a Geografia seria um ‘componente’ dessa área”⁸⁸:

⁸⁵ D’Ambrósio, 2013 <https://docs.google.com/presentation/d/0B4JIJny_-7pcjJlem9BZEhYNkE/edit#slide=id.p47>.

⁸⁶ Pinheiro, 2019. Em seu trabalho, a autora utilizou o recurso de “nuvem de palavras” (*wordclouds*) para analisar a BNCC. O recurso destaca as palavras mais repetidas em um texto, considerando uma hierarquia. Dessa maneira, é possível identificar conceitos e categorias das propostas curriculares da década de 1980 e 1990 e compará-los à BNCC. Estes elencados aqui são os termos que Pinheiro obteve na “nuvem” que fez da BNCC.

⁸⁷ Santos, [s. d.] <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Douglas_Santos.pdf>.

⁸⁸ Portela, 2018 <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/38216/19359>>.

Não há uma epistemologia das ciências humanas ou naturais, mas das disciplinas e campos científicos que se constituíram a partir do século XVII, através de uma história marcada por diferentes tendências filosóficas e variadas experiências positivas e negativas de interação. A Geografia nunca se encaixou perfeitamente nas ciências humanas e nem nas ciências naturais. O ser humano pode ser interpretado como um objeto da história natural e, simultaneamente, social⁸⁹.

Dentre as preocupações com as Ciências Humanas e o componente curricular Geografia está uma expressa em Mugiany Oliveira Brito Portela que se refere à “perda da identidade da disciplina de Geografia, em meio ao esvaziamento de uma abordagem científica do que seria o interesse pelas Ciências Humanas”⁹⁰. Preocupa a retirada da identidade das disciplinas com o discurso da interdisciplinaridade porque pode permitir que todo professor formado “em qualquer componente curricular que acompanha as Ciências Humanas poderá ministrar aulas, independentemente de sua formação inicial – aqui estaria uma grande tragédia!”⁹¹.

As Ciências Humanas imprimiram uma leitura social à BNCC de Geografia, que já fazia parte da abordagem utilizada no ensino de Geografia e vinha da proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, destacando agora o “raciocínio espaço-temporal” baseado na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, em determinada circunstância histórica. Saber ler as circunstâncias contribuiria para se avaliar o significado das ações no tempo passado e presente, responsabilizando a sociedade sobre o que produz e sobre o controle dos fenômenos naturais e históricos que produz⁹².

O tratamento das relações espaciais e, conseqüentemente, o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, contribuiria para o entendimento do tempo da natureza e o tempo social e de suas relações com o espaço geográfico:

Na análise geográfica, os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares. Portanto, é necessário romper com essa concepção para possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas. Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais⁹³.

Algumas categorias das Ciências Humanas como espaço, tempo e movimento orientaram considerar a crítica à ação humana e a crítica às relações sociais e a produção do conhecimento e saberes que carregam em si as circunstâncias históricas de diferentes espaços geográficos. Nas Diretrizes da BNCC, as Ciências Humanas se responsabilizam pela formação ética, considerando os direitos humanos, o respeito ao ambiente e à coletividade e, em seus conteúdos específicos, busca aprimorar “a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial)”⁹⁴. Tudo isso de forma bem superficial, crítica recorrente à BNCC.

⁸⁹ Couto, 2016, 2016, p. 11-12

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relat%C3%B3rios_analiticos/pareceres/Marcos_Antonio_Campos_Couto.pdf>.

⁹⁰ Portela, 2018 <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/38216/19359>>.

⁹¹ Portela, 2018 <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/38216/19359>>.

⁹² Brasil, 2017b <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

⁹³ Brasil, 2017b <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

⁹⁴ Brasil, 2017a <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

Na BNCC também se sugeriu “promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza”⁹⁵. Atentou a questões sociais como “participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, [...] a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, [...] bases para uma atuação (...) orientada por valores democráticos”⁹⁶. As questões ligadas à natureza foram substituídas pelas questões ambientais.

Quanto às questões conceituais e categorias da Geografia na BNCC, Dirce Suertegaray alerta para a superficialidade de suas abordagens e observa que há “um deslocamento do conceito central da Geografia (espaço geográfico) para meio”, e sugere uma elaboração mais consistente dos conceitos geográficos⁹⁷.

A BNCC de Geografia manteve a influência das propostas das décadas de 1980 (CENP) e 1990 (município de São Paulo) e dos PCN: sociedade plural, direitos humanos; mundo sociocultural, digital e meio técnico-científico-informacional, problemas da contemporaneidade; relação sociedade-natureza-indivíduo; diversidade cultural, preconceito; relação tempo/espaço, tempos diferentes, espaços variados; consciência socioambiental, sociedade justa, democrática e inclusiva; linguagens, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação, raciocínio espaço-temporal⁹⁸.

E, buscando favorecer a articulação com os outros componentes curriculares, a BNCC propõe os seguintes temas: “violência, diversidades sociais, trânsito, sustentabilidade, tecnologia, miséria, exclusão, trabalho, lazer, entre outras questões que necessitam de aportes sociológicos, filosóficos, históricos e geográficos, para não se tornarem ensaios fragmentados na leitura do contexto em que se inserem e que acontecem”⁹⁹.

Para MugianyPortela (2018), essa concepção de interdisciplinaridade da BNCC traz algumas preocupações para o ensino de Geografia:

Nesse contexto, ao propor na BNCC que a Geografia desde o ensino fundamental esteja na área de Ciências Humanas, pode-se contribuir significativamente para que os alunos construam o pensamento de que esse campo não tem uma identidade, a qual fora construída há muitos séculos. Para crianças e jovens, no futuro próximo, será supernatural achar que a Geografia depende das Ciências Humanas, que é apenas um componente curricular dessa área. A longo prazo, corre-se o grande risco de uma diluição dos conhecimentos geográficos pelo enfraquecimento das fronteiras entre as outras disciplinas que compõem as Ciências Humanas¹⁰⁰.

No interior dessas reformas educacionais, o currículo foi um aspecto central da reestruturação. Organizado em nome de uma “eficácia econômica”, tem uma posição estratégica e de conflitos: “onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político”¹⁰¹. Segundo Eduardo Giroto:

⁹⁵ Brasil, 2017a <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf/>.

⁹⁶ Brasil, 2017a <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf/>.

⁹⁷ Suertegaray, 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Dirce_Suertegaray_GEOGRAFIA.pdf>.

⁹⁸ Brasil, 2017a <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf/>.

⁹⁹ Brasil, 2017a <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf/>.

¹⁰⁰ Portela, 2018 <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/38216/19359>>.

¹⁰¹ Silva, 2007, p. 10.

Em nossa perspectiva, é fundamental entendermos a articulação existente entre a elaboração da BNCC e os interesses de grupos econômicos sobre a educação brasileira no momento atual. E aqui há algumas continuidades com o contexto de produção dos PCNs, entre elas, o papel desempenhado pelo Banco na definição do que deve ser a educação no Brasil e na América Latina. Dois documentos recentes revelam esta intencionalidade do Banco Mundial. Um deles é o documento lançado em 2012 chamado “*Brasil: atingindo a Educação Classe Mundial*”. A educação classe mundial é definida no documento como aquela alcançada através dos resultados de avaliações internacionais, com especial destaque para o PISA. Portanto, o documento versa sobre os desafios para que os estudantes brasileiros possam conseguir melhores resultados nos testes internacionais padronizados¹⁰².

O “Programa Currículo em Movimento”, um dentre as ações desencadeadas para a implementação da BNCC, e efetivado entre 2008 e 2010, buscava melhorar a qualidade da educação básica e, embora apregoassem esse movimento democrático de contemplação de várias propostas curriculares e práticas didáticas, no caso da Geografia os conteúdos sugeridos polarizaram-se entre as propostas da CENP e do município de São Paulo.

As primeiras avaliações sobre as modificações provocadas pela BNCC faziam esta leitura:

A ideia é de eliminar o Estado-Burocrático e Patrimonialista para colocar no lugar o Estado-Empresário [...]. Persegue-se, portanto, a diminuição do tamanho do Estado, a redução de custos, o aumento da produtividade, o uso das técnicas de qualidade. Ora, esse encadeamento de conceitos tem um nome e um sobrenome: ele se chama economicidade para não dizer economia¹⁰³

Os ajustes ocorridos nas redes escolares brasileiras atestam essa “economicidade”. As escolas municipais ficaram responsáveis pelo ensino infantil; as escolas estaduais ficaram responsáveis pelo ensino fundamental e ensino médio; e dentro desta adequação algumas escolas passaram a oferecer só o ensino fundamental e outras só o ensino médio. Essa adequação envolveu fechamento de salas de aula e escolas e a diminuição dos concursos públicos para contratação de professores. Essa etapa de preparação para recebimento da BNCC culminou com sua aprovação.

Os conteúdos específicos de Geografia

Por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, foi introduzido no ensino de Geografia o “raciocínio geográfico”¹⁰⁴, um exercício do pensamento espacial que, por meio de determinados princípios, propicia a leitura de aspectos da realidade (“a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas”¹⁰⁵) e deveria adequar-se à interdisciplinaridade. Como seria implantada essa interdisciplinaridade foi uma questão posta: “Se é uma interdisciplinaridade em que se pensa pelas disciplinas ou uma integração curricular em que se pensa nas temáticas”¹⁰⁶, ou seja, uma interdisciplinaridade

¹⁰² Giroto, 2016 <<https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>>.

¹⁰³ Benakouche, 1999, p. 34-35.

¹⁰⁴ Esta metodologia envolvendo o “raciocínio geográfico” acompanhou as propostas externas, sugeridas por macropolíticas educacionais. Sua proposição não só responderia a uma forma de pensar espacialmente, como também favoreceria o trabalho em área proposto na BNCC.

¹⁰⁵ Brasil, 2017b <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf/>.

¹⁰⁶ Portela, 2018 <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/38216/19359>>.

epistemológica de aproximação entre áreas afins, ou uma interdisciplinaridade pedagógica pensada a partir de temáticas que agreguem os componentes curriculares.

Os conteúdos sugeridos na BNCC foram organizados considerando as Ciências Humanas e a interdisciplinaridade e deveriam favorecer o diálogo entre os componentes curriculares. Para atingir esses objetivos, quatro dimensões formativas foram garantidas na Educação Básica, envolvendo o ensino fundamental, do 1º ao 9º anos: 1) o sujeito e o mundo; 2) o lugar e o mundo; 3) as linguagens e o mundo; 4) a responsabilidade e o mundo. Essas dimensões permearam os conteúdos geográficos de todos os anos do ensino fundamental:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a Educação Geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas¹⁰⁷.

Considerando essa conjuntura de reformas educacionais e de propostas curriculares:

Convém ressaltar que estão presentes nos PCNs diferentes abordagens que influenciaram a formatação do ensino de Geografia e, certamente, na proposta da BNCC para esta disciplina. Apesar disso, em nenhum momento, a BNCC faz qualquer referência aos PCNs. Na realidade, a despeito de as recomendações de conteúdos na BNCC serem mais restritas do que as que foram contextualizadas nos PCNs, pode-se dizer que em dados momentos do texto há um continuísmo dos PCNs, especialmente no que tange a dois aspectos que influenciam sobremaneira os rumos do ensino de Geografia, dentre os quais destacam-se: a formação das Ciências Humanas e a interdisciplinaridade¹⁰⁸.

Assim como Suertegaray já havia apontado, Alcinéia de Souza Silva também alerta que a BNCC até considera as noções conceituais pelo educando, “mas não fica explícito no objetivo de aprendizagem, assim como elencado ao 8º ano do ensino fundamental, os conceitos de Estado, nação, território, governo e país”. Aponta-se a inexistência de um tratamento teórico, da apropriação dos conceitos e categorias, o que implicaria na “(...) impossibilidade de apreensão do espaço geográfico, pois inviabiliza as ligações dos fatos e fenômenos em sua totalidade”¹⁰⁹.

Pensar espacialmente, referenciado pelo raciocínio geográfico, favoreceria o diálogo com outras áreas do conhecimento, principalmente com as Ciências Humanas; e favoreceria a implementação da Educação Geográfica que acompanhava as propostas dos conselhos de Geografia e organizações afins. Rafael Straforini aprofunda algumas questões que auxiliam esclarecer esse pensar a partir do raciocínio geográfico¹¹⁰, dialogando com o artigo de Valéria Ascensão e Roberto Valadão. Referindo-se aos mesmos afirma: “A compreensão da espacialidade dos fenômenos proposta pelos autores é, no nosso entender, uma poderosa ferramenta metodológica para o ensino de Geografia e da “simbiose entre pensamento espacial e raciocínio geográfico”¹¹¹.

¹⁰⁷ Brasil, 2017b, p. 359

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

¹⁰⁸ Portela, 2018 <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/38216/19359>>.

¹⁰⁹ Silva, 2017 <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/393>>.

¹¹⁰ Straforini, 2018 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180037>>.

¹¹¹ Ascensão; Valadão, 2014 <<http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965>>.

Analogia, Conexão, Diferenciação, Distribuição, Extensão, Localização e Ordem compõem os princípios do raciocínio geográfico que deverão ser trabalhados de acordo com os principais conceitos da Geografia, desde o mais amplo e complexo, como espaço geográfico, aos conceitos mais analíticos, como território, lugar, região, natureza e paisagem.

Em síntese, é proposta uma metodologia que destaca a espacialidade no ensino de Geografia: a formação do aluno no componente curricular Geografia deve garantir que ele pense espacialmente os fatos e fenômenos que compõem as unidades temáticas.

O ensino fundamental e a BNCC

Os princípios sugeridos para a formação do raciocínio geográfico e os conceitos sugeridos para o ensino de Geografia se organizaram em unidades temáticas: 1) o sujeito e seu lugar no mundo; 2) conexões e escalas; 3) mundo do trabalho; 4) formas de representação e pensamento espacial; 5) natureza, ambientes e qualidade de vida.

No ensino fundamental a BNCC propôs o conceito de *espaço* associado ao conceito de *tempo*, buscando “superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos”, ultrapassando sua “condição meramente descritiva” em favor de “conceitos e generalizações”¹¹². Desde a contribuição francesa para a Geografia brasileira, no mínimo, não se pode falar apenas da presença descritiva no ensino de Geografia, uma vez que metodologias de ensino presentes em propostas curriculares sugeriram atividades didáticas que vão para além de um ensino sobre fatos.

Ao mesmo tempo propôs destacar o “exercício da cidadania” em todas as unidades sugeridas para o ensino de Geografia:

(...) aplicação de conhecimento da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade, discutir propostas de ampliação de espaços públicos, e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum¹¹³.

Também propõe um procedimento integrado na abordagem das unidades temáticas, por entender que a “situação geográfica não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações”¹¹⁴.

As temáticas sugeridas para integrar os componentes curriculares da BNCC e que faziam parte da área foram: tempo e espaço, território e fronteira, indivíduo, natureza (incluindo problemas ambientais), sociedade, cultura, ética, política e trabalho. Incorporou-se a abordagem da Educação Geográfica e integraram-se a leitura materialista e a fenomenológica, a Geografia Regional, a Crítica, da Percepção e a Cultural.

O documento que apresentou a BNCC do ensino fundamental reconheceu os conceitos de tempo, espaço e movimento comobásicos na área de Ciências Humanas: “valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção

¹¹² Brasil, 2017b <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

¹¹³ Brasil, 2017b <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

¹¹⁴ Brasil, 2017b <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos”¹¹⁵.

As competências e habilidades norteiam a metodologia sugerida na BNCC e remontam aos PCN de Geografia; no entanto, na inserção do texto da BNCC, pouco se destacam as habilidades, o que evidencia o mesmo problema das propostas anteriores: as unidades temáticas são normalmente adequadas de propostas curriculares externas; as metodologias de ensino ou a produção de recursos didáticos para as atividades de sala de aula não se concretizam. Por isso a importância em aferir essa tradicional relação do sistema de ensino com propostas curriculares externas.

Entre o componente curricular Geografia e área de Ciências Humanas a BNCC destaca os termos Mundo, Lugares, Espaço, Geografia, produção, natureza, meio, relações, mapas, desenvolvimento, naturais, trabalho, processos, tempo, ensino, formas, sociais, objetos, geográficos, vida, Brasil¹¹⁶. A abordagem ambiental sugerida para o ensino de Geografia, e que favoreceria o diálogo entre as áreas não se destacou no texto referente a Geografia e Ciências Humanas¹¹⁷. Nesse sentido, observa Suertegaray:

visualiza-se um problema fundante na proposta. Esta traz a dimensão clássica dos estudos de articulação natureza e sociedade, mas não o aprofunda. (...) O “esquecimento relativo” ao tratamento da natureza é revelador da proposta que fundamenta a perspectiva adotada. (...) fica o questionamento: se no ensino fundamental e médio é o componente Geografia que deveria enfatizar a dimensão ambiental, como suprimir o conhecimento da dinâmica da natureza e da dinâmica social?¹¹⁸

Manteve-se o espaço geográfico como conceito central do ensino da Geografia; natureza, região, território, paisagem, lugar foram mantidos como categorias de análise do espaço geográfico, e cinco unidades temáticas orientaram a organização dos conteúdos pelos nove anos do ensino fundamental: 1) sujeito, lugar e mundo; 2) conexões e escalas; 3) mundo do trabalho; 4) representação e pensamento espacial; 5) natureza, ambientes e qualidade de vida.

Embora apresentasse uma “seleção de conteúdos relevantes”, o fato é que a marca da BNCC era o excesso, o que cria um problema para os professores – descrito por Fullan e Hargreaves: “quando grandes quantidades de conteúdos são prescritas de fora para dentro, seja por uma comissão seja pelo ministério, os professores passam a preocupar-se com a forma de dar conta deles”¹¹⁹.

O documento de Geografia não traz novidades ou avanços em relação à organização tradicionalmente usada na maioria das escolas públicas e privadas de ensino fundamental, já explicitada em currículos anteriores. Obedece a uma sequência em que dedica aos anos iniciais do ensino fundamental a relação do sujeito com o espaço; no 6º ano focaliza os conteúdos básicos da Geografia; no 7º ano, concentra-se no estudo do Brasil; no 8º ano, no estudo da América e da África; e, no 9º ano, foca os estudos na Europa, na Ásia e na Oceania¹²⁰.

¹¹⁵ Brasil, 2017b <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

¹¹⁶ Pinheiro, 2019.

¹¹⁷ Pinheiro, 2019.

¹¹⁸ Suertegaray, 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Dirce_Suertegaray_GEOGRAFIA.pdf>.

¹¹⁹ Fullan; Hargreaves, 2000, p. 123.

¹²⁰ Guimarães, 2018 <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456/24953>>.

A intenção, ao elencar os temas sugeridos pela BNCC, é a de evidenciar que esses temas já foram difundidos pelas propostas curriculares anteriormente aprovadas. A observação desse fato foi que levou à produção deste artigo.

Na unidade temática o “sujeito e seu lugar no mundo”, ganharam destaque as palavras *lugares, diferenças, comunidade, população, cultural e vivência*, indicando os conteúdos que orientarão a formação no ensino fundamental. Termos como *dinâmica, semelhanças, público, vida, fluxos, escola, grupos, manifestações, história, etnia e paisagem* também faziam parte do rol de conteúdos desta unidade; e, com menor expressão, terminologias que interessavam muito à formação, mas não ganharam destaque na aprendizagem: *migrações, identidades, espaços, povo, respeito e convívio*. Essa unidade temática orientava-se, de modo geral, para o 1º e o 2º ano ensino fundamental e foi mais influenciada pela proposta do município de São Paulo (1989), aproximando-se da Geografia Cultural, da Nova Geografia, da Geografia da Percepção e da Fenomenologia.

A unidade temática “Conexões e Escalas” destaca os conceitos, categorias e terminologias *Brasil, lugar, cidade, natural, campo, comunidade e território* seguidos dos termos: *econômico, mudança, conflito, mundial, integração, países e social*. Essas temáticas fazem a transição entre os ciclos II e III do ensino fundamental; uma transição também entre propostas curriculares: entre a proposta da CENP e a proposta do município de São Paulo.

Na terceira unidade temática, “Mundo do Trabalho”, os termos que ganham destaque voltam-se mais para uma abordagem econômica, característica da proposta da CENP (1986): *trabalho, produção, atividades, transformações, processo, agropecuária e circulação*; os termos que se seguem reforçam a abordagem econômica: *industrial, consumo, cidades, produtos, espaço, desenvolvimento, lugares, urbano, industrialização, sociedade, ambiental, recursos, campo, minerais, técnicas, natureza*. O ponto de partida era a relação entre sociedade e natureza. Essa temática, considerando o ensino fundamental, seria ensinada no 3º e no 4º ano.

Na quarta unidade temática, “Formas de representação e pensamento espacial”, destacam-se os termos ligados a alfabetização cartográfica: *mapas, representação espacial, mapas temáticos, cartografia, croqui, imagem, fotografia, vivência, forma, localização, gráficos, imagens aéreas, cidades, desenhos, lugares, anamorfozes, escala, maquete, local, referência*. A alfabetização cartográfica ou cartografia escolar é o recurso didático utilizado pelo ensino de Geografia nas atividades de sala de aula nos dois primeiros ciclos, a partir da década de 1980; transita nas atividades sugeridas para os anos iniciais; posteriormente, os mapas são incluídos nas atividades didáticas apenas para leituras. A influência nessa unidade temática vem da proposta do município de São Paulo. Essa unidade aproximou-se da Geografia da Percepção; foi mais aplicada nos anos iniciais, mas dada a dificuldade para representar o espaço do ponto de vista geográfico, se estendeu pelo ensino fundamental inteiro.

A quinta unidade temática, “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, destaca os termos: *ambiente e natural*; seguidos de termos como *países, água, recursos, natureza, atividades, vida, qualidade, lugares, impactos, biodiversidade, conservação, paisagens, cidade, solo*. A Base se define ambientalista, mas não abandona a abordagem econômica; considerando a complexidade dos assuntos, apesar de não fazer essa divisão, pode ser mais bem desenvolvida no 8º e no 9º anos, estendendo-se ao ensino médio, aprovado posteriormente.

Como a BNCC é a primeira base proposta pelo Sistema Nacional de Educação - SNE para todos os sistemas públicos (estadual e municipal) e para a rede privada, representa ao mesmo tempo um

enquadramento das políticas educacionais à luz das políticas econômicas e uma organização desse sistema de ensino:

conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil (...). O objetivo é promover maior equidade e qualidade do ensino no país, por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados – municípios, estados e o Distrito Federal – e às escolas¹²¹.

É uma proposta básica de integração de toda a rede de ensino do país, podendo conter especificidades da região em que está sendo elaborada, tratando principalmente de aspectos das questões ambientais, econômicas, sociais e culturais; “(...) as redes de ensino terão autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los aos seus projetos pedagógicos¹²²”.

Essa liberdade de organização das escolas no sistema de ensino brasileiro sempre existiu e sempre resultou em questões dicotômicas: escola pública *versus* particular; ensino laico *versus* confessional; prática *versus* teoria; ensino regular *versus* profissionalizante – dicotomias que se estenderam aos conteúdos adotados nas escolas públicas e particulares. Um dos problemas que a implementação da BNCC deverá enfrentar é: quem adotará sua proposta? Base para as escolas públicas, mas não para a escola particular, tendo liberdade para fazer adequações¹²³ dos conteúdos. Essa dicotomia, no ensino médio, sempre representou o gargalo de restrição do direito à educação.

(...) o combate à reprovação com políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incide sobre os índices de “produtividade” dos sistemas, uma vez que tais políticas induzem a uma aprovação igual ou superior a 70%, o que torna a aferição da qualidade mais complexa. A partir dessa dificuldade, a educação brasileira vem incorporando outros indicadores de qualidade, que é a indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)¹²⁴.

O ensino médio e a BNCC

Em 2017, já havíamos nos manifestado sobre a forma abrupta com que a BNCC do ensino médio havia sido disponibilizada para discussão, embora estivesse em debate desde 2000. Justamente por estar há tanto tempo em discussão, elaboração e difusão de propostas curriculares é que foi surpreendente sua conclusão, em 2017 e aprovação em 2018. A proposta curricular difundida para o ensino de Geografia levantava algumas questões:

A unidade da geografia, estabelecida pela relação sociedade/natureza não explicaria mais a transformação da paisagem ou do espaço geográfico? A natureza deve ser substituída pelo ambiente? A interdisciplinaridade da geografia, presente em seu arcabouço teórico, oriundo do

¹²¹ Ministério da Educação, 2017 <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/44571-terceira-versao-da-bncc-inova-na-estrutura-e-propoe-mudancas>>.

¹²² Ministério da Educação, 2017 <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/44571-terceira-versao-da-bncc-inova-na-estrutura-e-propoe-mudancas>>.

¹²³ Cury, 1992 <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/988/998>>.

¹²⁴ Rocha, 2014

<https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/IdnelmaLimadaRocha_GT1_integral.pdf>.

debate clássico estabelecido entre franceses e alemães não responderia às questões ambientais e sociais? Esta reforma emerge de uma superação teórica ou de subsídios a políticas econômicas internacionais?¹²⁵

A definição de uma proposta, de diretrizes, e/ou de uma base curricular para o ensino médio foi um complicador desde que começaram as reformas educacionais ao final da década de 1990, com a aprovação da LDBEN, em 1996, e dos PCN de Geografia, em 1998, porque não se definia a ênfase que seria dada à formação.

A BNCC para o ensino médio não orientou a formação somente para acessar o ensino superior, mas também continuaria profissionalizante, orientando-se para o mundo do trabalho; ou seja, manteve a mesma concepção que tinha desde 1971, quando definiu que o ensino profissionalizante orientaria o ensino de segundo grau hoje ensino médio, no sistema de ensino nacional.

No Brasil, essa formação resultou em exclusão pois a lógica que prepara para o trabalho, não é a mesma lógica que prepara para a continuação dos estudos no ensino superior. Essa dubiedade na formação exigia que o sistema de ensino tratasse os conteúdos a serem ensinados na escola de forma diferente: conteúdos para as escolas públicas que não levavam ao ensino superior necessariamente; e conteúdos para as escolas particulares, orientados para os vestibulares que aprovariam para o ensino superior. Como não havia vagas suficientes no ensino superior para absorver todos os alunos que concluíam o ensino de 2º grau, era necessário apresentar uma solução para esse impasse e a profissionalização foi a saída. Nesta conjuntura a escola profissionalizante enfrentou dificuldades quanto à infraestrutura: ausência de laboratórios, oficinas, equipamentos, instrumentos, sala-ambiente, professores capacitados. Foi nestas condições que a escola pública de 2º grau, atual ensino médio, chegou na reforma da BNCC.

Com o objetivo, portanto, de resolver essas questões de acesso a educação básica, do acesso ao ensino superior, da formação presente no currículo para o ensino médio, se seria profissionalizante ou não, instituiu-se, neste processo de elaboração da BNCC para o ensino médio, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao PDE”¹²⁶.

Na Resolução CEB/CNE, nº 2 de 30 de janeiro de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio¹²⁷, definiu-se que as Propostas de Redesenho Curricular – PRC “deverão estar alinhadas com os projetos político-pedagógicos das escolas, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia¹²⁸”. E pela Portaria nº 1140, de 22 de novembro de 2013¹²⁹, o Conselho Nacional de Educação - CNE instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio articulando duas ações: as propostas de redesenho curricular - PRC e o programa ensino médio inovador –ProEMI.

¹²⁵ Lima, 2017 <<http://www.geocritiq.com/2017/04/supressao-da-geografia-do-ensino-medio-brasileiro-cronica-de-uma-morte-anunciada/>>.

¹²⁶ Ministério da Educação, 2018b <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>>.

¹²⁷ Ministério da Educação, 2012 <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf>.

¹²⁸ Ministério da Educação, 2018b <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>>.

¹²⁹ Ministério da Educação, 2018c <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=20189:pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio>>.

Por estar envolvido com o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, o ProEMI alinhou-se às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024¹³⁰ e à reforma do ensino médio proposta pela Medida Provisória n. 746 de 2016¹³¹, regulamentada pela Resolução^o 4 de 25 de outubro de 2016, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE¹³². Todas essas ações apoiaram¹³³ a aprovação da BNCC, de modo que alguns programas não foram invalidados, como o ProEMI¹³⁴, que tinha sido instituído para “fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital, no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio”¹³⁵. O programa “escola de tempo integral” foi sugerido pelo MEC como alternativa para escolas que tinham infraestrutura para desenvolver a proposta pedagógica e curricular que envolvia dois turnos na escola, alimentação, diversidade curricular, desenvolvimento de projetos voltados às necessidades da escola e comunidade. A maioria expressiva das escolas públicas de ensino médio não oferecem as condições necessárias para a recepção de um programa desse porte; permaneceram oferecendo a formação em um turno de quatro horas.

A língua portuguesa, língua inglesa e matemática são componentes curriculares obrigatórios; o restante dos componentes curriculares poderá ser oferecido se a escola tiver infraestrutura e professores. A Base sugere situações de trabalhos colaborativas que podem ser organizadas a partir dos interesses dos alunos – tais como: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos, núcleos de criação artística; propostas que confirmam a profissionalização que pretende tomar o ensino médio brasileiro.

Para usar um exemplo próximo de como a Geografia deverá trabalhar de forma interdisciplinar com os outros componentes curriculares, a BNCC sugere que:

ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas, etc.), conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem

¹³⁰ A complexidade do modelo federativo brasileiro, as lacunas de regulamentação das normas de cooperação e a visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública tornam a tarefa do planejamento educacional bastante desafiadora. Planejar, nesse contexto, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no Brasil. Para isso, é preciso adotar uma nova atitude: construir formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino, mesmo que normas para a cooperação federativa ainda não tenham sido regulamentadas. A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 mudou a condição do PNE, que passou de uma disposição transitória da LDB (Lei nº 9.394 de 1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para sua execução.

¹³¹ Presidência..., 2016 <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234>.

¹³² Ministério da Educação, 2016 <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22063028/do1-2016-10-26-resolucao-n-4-de-25-de-outubro-de-2016-22062829-22062829>.

¹³³ Ministério da Educação, 2016 <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22063028/do1-2016-10-26-resolucao-n-4-de-25-de-outubro-de-2016-22062829-22062829>.

¹³⁴ Veja-se, por exemplo, as diversas reportagens de Fátima Schenini e Ionice Lorenzoni, publicadas no *Portal do MEC*: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35948>>.

¹³⁵ Ministério da Educação, 2018b <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>>.

deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo¹³⁶.

Para que essas “ênfases” se organizem nas escolas (ressalvados os problemas com infraestrutura, recursos didáticos, formação de professores), algumas categorias próprias das Ciências Humanas, como “espaço e tempo”, e alguns conceitos da Geografia e da História orientaram a organização dos conteúdos e das propostas curriculares: *tempo e espaço; território e fronteira; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, política e trabalho*. Essas categorias são entendidas no contexto das Ciências Humanas e os conceitos são entendidos no contexto das teorias que compõem o conhecimento geográfico e histórico.

A BNCC sugere, resumidamente, as seguintes competências específicas de Ciências Humanas e Sociais para o ensino médio:

- 1) Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos.
- 2) Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços (...) compreender os processos sociais, políticos, econômicos e culturais (...).
- 3) Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais (...).
- 4) Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na transformação das sociedades.
- 5) Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os direitos humanos.
- 6) Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições¹³⁷.

Mesmo contendo em seus documentos uma série de orientações e propostas, é fato que, dada a história da educação brasileira, em que muitas ações foram sugeridas para alavancá-la e poucas obtiveram sucesso, os conflitos continuavam em torno de uma escola democrática, no sentido do acesso a todos e emergiam nas discussões de elaboração da proposta curricular:

o processo de elaboração e aprovação da BNCC está longe de ser um exemplo de gestão democrática na formulação de política pública educacional tão importante para o desenvolvimento da educação em nosso país. Talvez não tenha sido por outra razão que o documento encaminhado ao CNE pelo MEC não contemple nem sequer uma vez a expressão “gestão democrática”¹³⁸.

A indefinição quanto à formação que o ensino médio devia oferecer continuou também na BNCC, embora tenha forte indicativo de profissionalização em sua proposta, buscando atender a reivindicação do capital privado interessado no setor educacional; outras entidades e organizações, principalmente as envolvidas com a escola pública, defendem um ensino generalista.

¹³⁶ Brasil, 2018.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>

¹³⁷ Brasil, 2018, p. 558

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>.

¹³⁸ Mendonça, 2018, p. 36 <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>.

Conclusões

Durante o artigo, não buscamos estabelecer comparações entre as propostas e a base curricular analisadas e outras propostas curriculares implementadas nos estados e municípios brasileiros, nem nas escolas federais e distrital do período estudado. O que se pretendeu foi estabelecer conexões entre as propostas estudadas, ou seja, mostrar as influências que uma proposta exerceu sobre a outra. A relação estabelecida entre as três propostas curriculares e a base curricular foi subsidiada por documentos oficiais que continham as propostas curriculares e as referências geográficas, pedagógicas e didáticas que as fundamentaram.

Depois do período militar vivido pelo Brasil, a proposta curricular da CENP foi pioneira na abordagem sugerida para a rede escolar paulista. Esse seu pioneirismo influenciou algumas secretarias de educação de outros estados. Já a proposta curricular do município de São Paulo também foi pioneira na proposta curricular que sugeriu para as escolas municipais e serviu como exemplo a outros municípios. Ambas as propostas curriculares, por meio de suas referências, influenciaram partes dos PCN; e os PCN influenciaram partes significativas da BNCC. Toda essa relação pode ser observada nas referências das propostas curriculares e nos autores que contribuíram para a sustentação teórica dessas propostas e da base curricular.

Até a BNCC, as inovações trazidas pelas propostas curriculares eram, ao menos formalmente, apresentadas somente como proposta, e não como norma. Todavia, já estavam coerentes com os princípios de gestão democrática do ensino que orientam várias disposições da Constituição Federal, aprovada em 1988, e da Lei de Diretrizes e Base da Educação, aprovada em 1996, no que se refere à participação das instituições de ensino, dos professores e da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como às diversas faces da liberdade de ensino.

De maneira bastante expressiva, e independente da opção pedagógica ou política, as práticas convencionais na sala de aula¹³⁹ permaneceram (aulas expositivas, debates e seminários), porém, algumas práticas inovadoras foram criadas, bem como outros temas foram acrescentados. As temáticas ambientais, sociais e pedagógicas, ligadas ao cotidiano dos alunos, propunham outros recursos, não necessariamente ligados a uma didática da Geografia, mas que não descartavam o conhecimento geográfico. A interdisciplinaridade pressupõe uma compreensão teórica consistente de cada área envolvida, favorecendo o diálogo e a integração entre elas.

Por fim, é importante salientar que o que culminou na base curricular não foi uma síntese e sim um alinhamento parcial das propostas curriculares surgidas e desenvolvidas no período analisado. Entretanto, tal alinhamento não implica em homogeneidade e derivação simples entre as propostas curriculares e a base comum curricular. Mais do que isso, pode-se entender que houve, portanto, uma processualidade, na qual se observam elementos de continuidade, ruptura, repetição, desenvolvimento, desdobramento e modificação.

Bibliografia

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In AGUIAR, Márcia

¹³⁹Apresentação expositiva do assunto; utilização de texto escrito como fonte exclusiva de consulta; utilização dos recursos tecnológicos apenas para reproduzir informações: vídeo, retroprojeto, *data show*.

Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Online] Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22 <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>> [10 de janeiro de 2020].

ALVES FILHO, Manuel. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. *Jornal da Unicamp*, 4 dez. 2017 <<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>> [10 de janeiro de 2020].

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o Estudo do Fenômeno e a Interpretação da Espacialidade do Fenômeno. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* [Online], n. 18, 2014 <<http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965>> [10 de janeiro de 2020].

BENAKOUCHE, R. A autonomia universitária no contexto da reforma do aparelho do Estado. *Universidade e Sociedade*, v. 9, n. 19, maio/agosto de 1999.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014. *PNE em movimento* [Online]. Brasília: Ministério da Educação, [s. d.] <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> [10 de janeiro de 2020].

BRASIL. Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Legislação informatizada* [Online]. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> [10 de janeiro de 2020].

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> [10 de janeiro de 2020].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> [10 de janeiro de 2020].

BRASIL, Ministério da Educação. *CONAE 2010. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento final*. Brasília: MEC, 2010. 168 p. <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf> [10 de janeiro de 2020].

BRASIL. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> [10 de janeiro de 2020].

BRASIL. *Base nacional comum curricular* [versão preliminar]. 2015 <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> [10 de janeiro de 2020].

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Proposta preliminar: segunda versão revista*. 2016 <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>> [10 de janeiro de 2020].

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. 58 p. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> [10 de janeiro de 2020].

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: versão final*. [Online]. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. 472 p. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> [10 de janeiro de 2020].

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio – Sistema Nacional de Ensino*. [Online]. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 154 p. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf> [10 de janeiro de 2020].

CALLAI, Helena Copetti. *Base nacional comum curricular: geografia*. 2017 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Helena_Copetti_Callai.pdf> [10 de janeiro de 2020].

CHAGAS, Inara; SOUZA, Isabela. Escola sem Partido: entenda a polêmica. *Politize!*, 29 de novembro de 2018 <<https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/>> [10 de janeiro de 2020].

CODATO, Adriano Nervo. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. In *Revista Sociologia Política*, Curitiba, n. 25, 2005. p. 83-106. Dossiê Democracias e autoritarismos. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000200008> [10 de janeiro de 2020].

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação* [Online], v. 24, 2019 <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240047>> [10 de janeiro de 2020].

COUTO, Marcos Antônio Campos. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente curricular: geografia. Parecer Crítico*. 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios_analiticos/pareceres/Marcos_Antonio_Campos_Couto.pdf> [10 de janeiro de 2020].

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. *Cadernos de pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 81, p. 33-44, 1992 <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/988/998>> [10 de janeiro de 2020].

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade na Formação do Professor. [Online]. *Jornada de Educação*, Universidade Bandeirante Anhanguera, 1-4 de outubro de 2013 <https://docs.google.com/presentation/d/0B4JIJny_-7pcjJlem9BZEhYNkE/edit#slide=id.p47> [10 de janeiro de 2020].

DINIZ FILHO, Luiz Lopes. A mitificação de Milton Santos. [Online] *Escola sem Partido*, 28 de outubro de 2013 <<http://www.escolasempartido.org/artigos/a-mitificacao-de-milton-santos>> [10 de janeiro de 2020].

DUARTE, Ronaldo Goulart. *Parecer técnico de análise da proposta preliminar da Base nacional curricular comum de Geografia para o Ensino Fundamental*. 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Ronaldo_Goulart_Duarte.pdf> [10 de janeiro de 2020].

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. [Online] *Pro-Posições*, v.25, n.3, Campinas, set./dez.2014 <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407506>> [10 de janeiro de 2020].

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

FUNDAÇÃO BRASILEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE CIÊNCIAS (FUNBEC). *Investigando a terra*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976. 2 vols., 574 p e 240 p.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal *Geo UERJ*, [s. l.], n. 30, p. 419-439, out. 2016 <<https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>> [10 janeiro 2020].

GRAVES, N. J. The High School Geography Project of the Association of American Geographers. *Geography*, v. 53, n. 1, 1968, p. 68-73 <www.jstor.org/stable/40566476> [10 de janeiro de 2020].

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, Rio de Janeiro, 2018 <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230042>> [10 de janeiro de 2020].

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Ensino Em Re-Vista*, 25(4), p.1036-1055. 2018 <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456/24953>> [10 de janeiro de 2020].

ISHII, A. B. F. A história das políticas educacionais no município de São Paulo: um sobrevoo entre os anos de 1983 e 2007. *HOLOS*, ano 31, v. 8, dez., 2015.

KAERCHER, Nestor André. *Pode a BNCC ajudar a atrair o aluno para a escola, manter seu interesse e fazer com que ele aprenda? Como a BNCC pode ajudar a romper a desesperança dos professores?* 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Nestor_Andre_Kaercher.pdf>.

KINZO, Maria D'alva G. A democratização brasileira – um balanço do processo político desde a transição. *São Paulo emPerspectiva*, v. 15, n. 4, out./dez. 2001 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400002> [10 de janeiro de 2020].

LIMA, Maria das Graças de. Implementação dos parâmetros curriculares nacionais de geografia em escolas estaduais da cidade de São Paulo: a formação de professores. *Boletim de Geografia*, 2002, ano 20, n. 1.

LIMA, Maria das Graças de. Supressão da geografia do ensino médio brasileiro – crônica de uma morte anunciada. *GeocritiQ*. 2017, nº 299 <<http://www.geocritiq.com/2017/04/supressao-da-geografia-do-ensino-medio-brasileiro-cronica-de-uma-morte-anunciada>> [10 de janeiro de 2020].

LIMA, Maria das Graças de. *A Didática do professor de geografia: caso da cidade de São Paulo*. 2001. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001 <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30032015-102316/pt-br.php>> [10 de janeiro de 2020].

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Online] Recife: ANPAE, 2018. pp. 8-22 <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>> [10 de janeiro de 2020].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [Online] <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf> [10 de janeiro de 2020].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 4, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador. *Imprensa Nacional* [Online] <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22063028/do1-2016-10-26-resolucao-n-4-de-25-de-outubro-de-2016-22062829-22062829> [10 de janeiro de 2020].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Terceira versão da BNCC inova na estrutura e propõe mudanças. *Portal do MEC*, 30 de janeiro de 2017 <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/44571-terceira-versao-da-bncc-inova-na-estrutura-e-propoe-mudancas>> [10 de janeiro de 2020].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conae – Apresentação. *Portal do MEC*, 2018a. <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/325-programas-e-aco-es-1921564125/conae-conferencia-nacional-de-educacao-184997880/12422-conae-apresentacao>> [10 de janeiro de 2020].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino Médio Inovador. *Portal do MEC*, 2018b. <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>> [10 de janeiro de 2020].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. *Portal do MEC*, 2018c. <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=20189:pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio>> [10 de janeiro de 2020].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Currículo em Movimento – Apresentação. *Portal do MEC*, 2018d. <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>> [10 de janeiro de 2020].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior. *Portal do MEC*, 22 de julho de 2019. <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>> [10 de janeiro de 2020].

MORAIS, Pamela. O que é ideologia gênero (e por que falamos tanto dela)? *Politize!*, 23 de novembro de 2018 <<https://www.politize.com.br/ideologia-de-genero-questao-de-genero/>> [10 de janeiro de 2020].

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. *Componente curricular Geografia e a Base nacional comum curricular*, 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Amelia_Regina_Batista_Nogueira.pdf> [10 de janeiro de 2020].

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (ed.). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 2001. 144 p.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch. *Base nacional comum curricular – BNCC – 3ª versão – Ensino Fundamental – Geografia: leitura crítica*. 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Carolina_Machado_Rocha_Busch_Pereira.pdf> [10 de janeiro de 2020].

PEROVANO, Nayara Santos; SOUSA, Bárbara Cristina da Silva. Base nacional comum curricular: a proposta de trabalho com a linguagem oral e escrita em diálogo. *Cadernos da Fucamp*, v. 17, n. 30, p. 73-85, 2018 <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1141>> [10 de janeiro de 2020].

PIAGET, Jean. *Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973. 158 p.

PINHEIRO, Isadora. *A geografia na base nacional comum curricular (BNCC): percursos e perspectivas*. Maringá: UEM, 2019. Dissertação de Mestrado.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. A BNCC para o ensino de geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. *Revista OKARA: Geografia em debate*, v. 12, n. 1, p. 48-68, 2018 <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/38216/19359>> [10 de janeiro de 2020].

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234> [10 de janeiro de 2020].

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL. *Portaria n. 2170 de 6 de agosto de 2019* <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/portarias-de-6-de-agosto-de-2019-209288438>> [10 de janeiro de 2020].

QUTUB, Musa Yacub. *The objectives of the earth science curriculum Project: an evaluation of their achievement*, 1969. RetrospectiveThesesandDissertations <<https://lib.dr.iastate.edu/rtd/3596>> [10 de janeiro de 2020].

ROCHA, Idnelma Lima da. O Ensino Fundamental no Brasil: uma análise da efetivação do direito à educação obrigatória. In: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, IV, Porto, 14-16 de abril de 2014. *Eixo 1: Gestão e avaliação da educação básica* [Online] <https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/IdnelmaIdnelmaLima_GT1_integral.pdf> [10 de janeiro de 2020].

SANTOS, Douglas. *Sobre a Base Nacional Comum Curricular*. [s. d.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Douglas_Santos.pdf> [10 de janeiro de 2020].

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova*. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2008. 288 p. <<http://www.revistaea.org/pf.php?idartigo=3164>> [10 de janeiro de 2020].

SÃO PAULO (Estado). *Proposta curricular para o ensino de Geografia*. São Paulo: Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SE/CENP), 1988a. 144 p.

SÃO PAULO (Estado). *Fundamentos para o ensino de Geografia*. São Paulo: Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SE/CENP), 1988b. 112 p.

SÃO PAULO (Município). *Movimento de Reorientação Curricular*. Secretaria Municipal de Educação, 1992. 30 p.

SÃO PAULO (Município). Regimento Comum das Escolas Municipais. Secretaria Municipal de Educação, 2013. <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/1992/3289/32892/decreto-n-32892-1992-dispoe-sobre-o-regimento-comum-das-escolas-municipais-e-da-outras-providencias>> [1 de agosto de 2020].

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *Revista Histedbr*, 2001, p. 1-38. <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf> [10 de janeiro de 2020].

SEABRA, Manoel Fernando Gonçalves. *Geografia(s)? Revista Orientação*, 1984.

SENE, José Eustáquio de. *Parecer crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular – Geografia*. 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Jose_Eustaquio_de_Sene_Geografia.pdf> [10 de janeiro de 2020].

SILVA, Alcinéia de Souza. Questões que perpassam o ensino de geografia com as proposições da base nacional comum curricular. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 417-437, jan./jun., 2017.

<<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/393>> [10 de janeiro de 2020].

SILVA, Susana Veleda da. Estudos de gênero no brasil: algumas considerações. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona n. 262, 15 de noviembre de 2000 <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-262.htm>> [10 de janeiro de 2020].

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. 2ªed. Autêntica: Belo Horizonte. 2007.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *Estud. av.*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, agosto de 2018 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175&lng=en&nrm=iso>. [10 de janeiro de 2020].

SUERTEGARAY, Dirce. *Parecer sobre o documento de Geografia*. 2016 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Dirce_Suertegaray_GEOGRAFIA.pdf> [10 de janeiro de 2020].

UNESCO. *Source Book for the Teaching of Geography*: preliminary edition. 1961 <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144414.locale=en>> [10 de janeiro de 2020].

VLACH, Vania. *Base nacional curricular comum – BNCC: notas preliminares*, 2016. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Vania_Vlach.pdf> [10 de janeiro de 2020].

VYGOTSKY, Lev Semyionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins, 2008, 4. ed. 224 p. <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>> [10 de janeiro de 2020].

© Copyright: Maria das Graças de Lima, 2020.

© Copyright: Ar@cne, 2020.

Ficha bibliográfica:

LIMA, Maria das Graças. Uma leitura sobre propostas curriculares de Geografia no Brasil: 1986-2018. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de noviembre de 2020, vol. XXIV, nº 248. DOI: <https://doi.org/10.1344/ara2020.248.32713>

Menú Geo Crítica