

Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

*Iara Vieira Guimarães*¹

RESUMO

Neste artigo, realizamos uma discussão a respeito da configuração que a Geografia apresenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nossa motivação é pautada tanto pela recente aprovação e homologação pelo Ministério da Educação do referido documento, quanto pelas questões que envolvem seu processo de debate e implementação junto aos professores atuantes nas escolas brasileiras. A delimitação do contexto político nacional em que foi construído o documento bem como a conotação de currículo presente no texto configuram o cenário sobre o qual levantamos questões para discussão e análise. Defendemos a importância de se considerarem os professores como os principais profissionais a serem consultados em qualquer política pública de ensino que intencione mudar as práticas pedagógicas, seus conteúdos curriculares, os materiais escolares e os processos de ensino-aprendizagem. Salientamos a especificidade da Geografia como componente curricular fundamental para a formação cidadã sendo, portanto, imprescindível em todos os segmentos da educação básica brasileira.

PALAVRAS-CHAVES: Geografia Escolar. Currículo. Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

*Teaching and learning geography in the National Curriculum
Common Base (BNCC)*

¹Pós-Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: iaravg@ufu.br

ABSTRACT

In this article, we present a theoretical discussion about the configuration that Geography presents in the Common National Curricular Basis. Our motivation is based both by the recent approval and homologation by the Ministry of Education of this document and by the weaknesses that involve all the process of debate and implementation next to the teachers who works on several education systems. The delimitation of the brazilian political context such as well the indefinition of curriculum presents in the document form a scenario which we raise points that we consider relevant to discuss. We defend the importance of considering teachers as the main professionals to be consulted in any education public policy that intends to change pedagogical practices, its curricular content, the school materials and teaching-learning processes. We emphasize the specificity of Geography as an important curricular component for a citizenship education and, therefore, its indispensable character in all segments of brazilian basic education.

KEYWORDS: School geography. Curriculum. Common National Curricular Basis - BNCC.

* * *

Introdução

Iniciamos nossa reflexão sobre a temática desse texto, apresentando ao leitor duas questões: que contribuições a Geografia pode dar à formação dos alunos da educação básica? Quais conhecimentos geográficos importam para os estudantes dessa etapa de escolaridade? Essas questões são necessárias quando nos propomos a analisar documentos de referência da Geografia Escolar, pois eles expressam finalidades; dentre elas, o que é importante ser tratado no ensino dessa disciplina na escola.

Consideramos como documentos de referência as propostas que apresentam uma sistematização dos conhecimentos, uma seleção e ordenação de conteúdos que possibilitam aos professores organizar um

processo pedagógico para que os alunos entrem em contato com a interpretação geográfica. Isso é manifesto, em grande parte das escolas, como obrigatório, quando o professor se propõe a pensar no que os alunos devem aprender.

Essas propostas curriculares ou documentos de referência, como estamos nomeando aqui, apresentam uma seleção do que deve ser ensinado e do que é importante o aluno aprender em uma determinada área do conhecimento. Logo, são os documentos que estabelecem a direção para a ação de ensinar e aprender em uma dada disciplina escolar.

Contudo, frente a qualquer documento curricular de referência, precisamos estar atentos para outras duas questões úteis durante todo o processo de análise. Pensando no contexto de vida, nas experiências e na região em que os alunos habitam, quais são os conteúdos geográficos de maior importância a serem trabalhados? Por que esses conteúdos são importantes?

É necessário ressaltar que a existência de documentos de referência não pode eliminar a possibilidade de o professor questionar a realidade, levantar temáticas de estudo e estabelecer diretrizes para o processo pedagógico. Isso se apresenta como algo desejável e fundamental para o trabalho docente, principalmente no caso da Geografia. Entretanto, essa postura vai depender da forma como o sistema de ensino, a escola e, de modo particular, o professor, encaram os documentos curriculares de referência. Dependerá, também, de como as políticas públicas são arquitetadas para direcionar a formação de professores, o material didático e a avaliação do sistema educacional (dos alunos, dos professores e da instituição de ensino).

No Brasil, os documentos curriculares de referência foram (e ainda são) apresentados com a denominação de guias, propostas, parâmetros ou, mais recentemente, como base comum. A esse respeito, é importante considerar que a própria denominação de um dado documento indica o que se espera do ensino escolar. Nesse sentido, “a expressão guia pressupõe um processo de dirigir, conduzir; o termo proposta contém a ideia de plano que se apresenta

para o debate; enquanto parâmetro pode ser entendido como aquilo que se baliza” (SPOSITO, 1999, p. 26). Entretanto, o que significa o termo “base”? De modo mais específico, podemos questionar o significado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro do ano de 2017. Qual ensino de Geografia esse documento institui? Que repercussões essa política pública pode notabilizar na prática do professor e da escola?

O contexto de construção da BNCC

É importante salientar que a elaboração da BNCC estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular foi estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), votado e sancionado pela presidente Dilma Rousseff, em junho de 2014. Esse documento normativo (a BNCC) deveria ter sido entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para sua aprovação final, dois anos depois, ou seja, em junho de 2016. Assim, a BNCC é uma política pública amparada em determinação legal e legítima. Seu objetivo é estabelecer um conjunto de conhecimentos e aprendizagens essenciais a todos os alunos brasileiros, isto é, todos devem ter acesso a tal conjunto, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Contudo, o período de construção da BNCC foi marcado por conflitos e eventos políticos complexos da história do Brasil. Para exemplificarmos essa situação, registramos que, nesse período, nosso país teve três ministros da Educação². É preciso registrar, também, que o período de instalação das comissões, pelo MEC, para a elaboração da Base, ocorreu somente em abril de 2015, de forma tardia se ponderarmos sobre tudo que um projeto dessa magnitude envolve. Foi nesse ano que o Ministério da Educação iniciou as

² Referimo-nos aos Ministros Renato Janine Ribeiro que iniciou o processo de construção da BNCC, seguido por Aloizio Mercadante e, depois, sucedido por José Mendonça Filho. Este último concluiu o processo de elaboração da Base.

ações, objetivando a construção da Base Nacional Comum Curricular. Tais ações visavam à arquitetura de uma política pública com um conjunto de orientações para situar os currículos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil.

Em 2015, vivemos, no Brasil, o processo de impeachment do Presidente da República³ e uma mudança significativa das orientações políticas e do curso das ações do governo. Esse fato ressoou no Ministério da Educação e na mudança da equipe que liderava a pasta. As decisões em relação à construção em andamento da BNCC surpreenderam, pois os novos dirigentes desconsideraram o que havia sido feito até então. Contratou-se outra equipe para construir uma nova proposta. Foi nesse contexto em que a terceira versão do documento foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação, aprovada e homologada pelo MEC, em dezembro de 2017. O MEC optou pela publicação de dois documentos separados, um para a educação infantil e o ensino fundamental, outro para o ensino médio. Este fato gerou acirradas críticas à condução do processo, pois ele acabou por fragmentar o sentido de integração entre as etapas da educação básica.

A BNCC foi gestada, portanto, em um contexto político nacional conturbado, de instabilidade e conflito, o que gerou muitos questionamentos por parte dos profissionais do campo da Educação, dentre outros. Uma das críticas contundentes é que o processo de elaboração da BNCC foi marcado pelas circunstâncias políticas, pelo acirramento das divergências e pela imposição de determinados grupos, resultando em uma reduzida participação dos docentes, dos profissionais da Educação e da sociedade em geral. A proposta é, portanto, centralizadora e se configura como um currículo prescrito que será implementado na ação docente e escolar. Como nos mostra Macedo (2018, p. 30), “para a BNCC, a complementaridade entre

³ Referimo-nos ao processo de impeachment de Dilma Rousseff que teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso encerrou-se em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato. Como resultado, o vice-presidente, Michel Temer, assumiu a Presidência da República em definitivo até o fim do mandato, em 2018. Fonte: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/>>

currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação”.

Além disso, há uma forte indicação de que o processo foi marcado por um caráter conservador e reflete os interesses do mercado e de grupos privatizantes dos setores relacionados à Educação. Sabemos que há interesses mercadológicos que envolvem de maneira proeminente a Educação Básica no Brasil. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, divulgado em 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Brasil possui 184,1 mil escolas, 2,2 milhões de professores atuando na Educação Básica, 48,6 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental e 7,9 milhões no ensino médio. Esses dados dão mostras suficientes dos interesses comerciais que circulam as escolas, os programas de formação de professores, os materiais didáticos, as tecnologias educativas, as avaliações de larga escala, etc. Sabemos que os representantes dos setores empresariais são ávidos para se atrelarem ao Estado, objetivando tornar plausíveis as suas demandas e interesses.

Apesar de a BNCC anunciar que seu intuito mais significativo é garantir os direitos dos alunos à aprendizagem, há forte questionamento, por parte da comunidade docente, sobre a pouca eficiência na implementação de políticas públicas centralizadoras e sobre as repercussões que elas podem ter, de fato, na melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira.

Muitos intelectuais defendem que a organização da BNCC pode pôr em risco a autonomia dos professores e a liberdade para a estruturação dos conteúdos contextuais mais significativos para os diversos alunos brasileiros. Nesse sentido, um fato que merece nossa atenção é a ambiguidade do documento ao afirmar que a BNCC não é currículo, mas apenas diretrizes para a elaboração dos currículos pelas escolas. Uma análise do arranjo do documento mostra que essa assertiva pode ser amplamente contestada, pois o texto especifica os conteúdos e os objetivos do

ensino. Os conteúdos mínimos já estão definidos no documento, de forma bastante esmiuçada e tecnicista. Conforme nos mostra Macedo (2018, p. 32),

Os velhos modelos de Bloom e Mager (MEC, 2017, p.29) — expoentes da abordagem técnica dos anos 1950-1960 — estão de volta para possibilitar a escrita clara e inequívoca das habilidades, codificadas com letras e números cuja montagem é detalhadamente explicada. Como o documento informa que tais códigos não explicitam sequência ou importância, o sentido de seu destaque seria, talvez, apenas fortalecer o imaginário de controle necessário à implementação de um currículo formal centralizado. Certamente, está-se contado que a avaliação desempenhe o seu papel de direcionar tal implementação e os códigos seriam um lembrete, aos mais rebeldes, de que ela ocorrerá.

Assim, podemos afirmar que a seleção dos conhecimentos que devem ser trabalhados na escola está exposta de modo literal no documento, o que não gera dúvidas sobre o fato de que aquele se constitui em um currículo prescrito. São pertinentes os questionamentos de Freitas (2018) sobre tal aspecto, pois na prática, a BNCC acabou por definir as competências, as habilidades e os objetos do conhecimento em um sequenciamento rígido, indicando o ano em que devem ser trabalhados. Isso é um currículo mínimo que vai modelar as avaliações e os materiais didáticos, incluindo os livros didáticos. Desse modo, segundo o autor, é possível questionar o que resta para os professores criarem? Como fica a autonomia do magistério em relação à tarefa de ensinar?

As críticas e as perguntas em relação à BNCC estão muito presentes no cenário educacional. Anteriormente, elencamos alguns pontos centrais, que julgamos importante salientar, sobre o contexto mais global da instituição dessa política pública. A seguir, realizaremos uma análise mais específica do documento, na área de Geografia Escolar.

A BNCC de Geografia para o ensino fundamental

Há tempos, são questionadas as finalidades de práticas pedagógicas de Geografia pautadas em metodologias de ensino que giram em torno do uso exclusivo de uma apostila ou de um livro didático. São questionadas, também, as aulas de Geografia direcionadas pela exposição oral de conteúdos listados e subdivididos em unidades temáticas que pouco, ou nada, se relacionam umas com as outras. São práticas pedagógicas em que o giz, a lousa e o material impresso (apostila ou livro didático) imperam como únicos recursos didáticos. Esses recursos estão sempre em posição de destaque em detrimento dos demais aportes disponíveis no contexto atual. Aulas que se pautam em conteúdos estipulados em currículos instrumentais, que desconsideram os alunos e os seus desejos, os seus contextos de vida, as suas realidades, os seus sonhos e as suas potencialidades.

Partimos dessas circunscrições, ainda tão presentes no cotidiano das nossas escolas, para avaliarmos a conformação do ensino de Geografia na BNCC. Afinal, quais conhecimentos, quais aprendizagens e qual ensino de Geografia a BNCC propõe?

Em primeiro lugar é possível notar que a referida base foi escrita de modo a obedecer a uma diretriz tecnicista, objetiva, breve, econômica e prática. Não há análise ou problematização sobre o conhecimento geográfico em si, pois o texto é marcado, do início ao fim, pelo prescritivismo no sentido de “aplicação”. Isso confere a ele características particulares, pois não há tempo para descidas aos “porões”, como defende Veiga Neto (2012), tampouco para pensar com certa profundidade sobre os conceitos da Geografia, sua historicidade e sua constituição epistêmica.

Em decorrência do estilo de texto adotado, notamos, no documento, declarações acentuadas de princípios gerais, marcados pela superficialidade teórica. Tudo para estruturar o melhor modelo, a melhor solução para o ensino de Geografia. Segundo Veiga-Neto (2012, p. 276), quando não há tempo para descer aos porões e visitar os fundamentos nos quais se radicam

as opções epistemológicas, tem-se como consequência o fato de que “poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por obra da educação. Não se trata, é claro, de dizer que não são feitas opções ou que não há convicções (sociais, políticas, pedagógicas, metodológicas, éticas etc.)”.

A questão que se impõe é, portanto: de onde vieram essas opções? Algumas evidências textuais nos chamaram a atenção para problematizar as convicções e opções postuladas na BNCC. A saber:

a) A falta de conexão entre o texto introdutório da área de Ciências Humanas e o texto da área de Geografia

É possível observar com clareza que o texto que introduz a Área de Ciências Humanas (Geografia e História) não dialoga de modo consistente com o texto introdutório da proposta de Geografia, o que nos dá a impressão de que eles não foram escritos pela mesma equipe ou que houve uma fragmentação do trabalho de construção. Enquanto o primeiro texto defende que “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 espaciais” (BRASIL, 2018, p. 351), o texto introdutório da área de Geografia não faz referência alguma a essa concepção teórica. Tal fato também acontece com outros conceitos, por exemplo, o de “espaço biográfico”, defendido no texto da área de Ciências Humanas e sem qualquer referência no texto de Geografia.

Podemos conceber, assim, que o princípio da articulação curricular por áreas do conhecimento não se efetiva no documento. Se não foi possível expressar uma articulação potente entre as áreas, é difícil imaginar que isso possa reverberar em uma prática de maior flexibilidade entre as disciplinas na prática escolar, ou na defesa consistente de um trabalho interdisciplinar.

b) O tecnicismo como fundamento da proposta

O texto inicial que fundamenta a proposta é demasiado curto, apenas oito páginas (357 até 364) destinadas a mostrar os fundamentos, os

objetivos, os conceitos e as unidades temáticas que sustentam a estrutura curricular de Geografia apresentada. Por sua vez, a parte que demonstra a organização curricular em Unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as Habilidades ocupa a maior parte do documento. Desses quesitos, o tópico destinado às habilidades específicas evidencia, de modo detalhado, tudo o que se quer atingir em termos da aprendizagem da Geografia. Isso denota um tecnicismo exacerbado. Como afirma Libâneo (2018, p. 66),

O paradigma behaviorista se diferencia radicalmente de outras pedagogias como a cognitiva, a humanista, a construtivista, a histórico-cultural as quais têm alguns traços em comum como o papel da aprendizagem significativa no desenvolvimento dos processos mentais, as implicações cognitivas e emocionais no ensino, o papel do ambiente social da aprendizagem e de situações estimuladoras do desenvolvimento mental, as interações em sala de aula etc. Essas características estão ausentes do paradigma tecnicista, já que considera a mente humana como uma “caixa preta” cujo interior não podemos conhecer e, por isso mesmo, trata-se de buscar no ensino formas externas de mudanças no comportamento humano dos alunos ignorando os processos psíquicos ou mentais, o contexto sociocultural, a relação pedagógica. Com isso, o papel educativo da escola e dos professores fica praticamente anulado porque os objetivos vêm previamente, ou seja, agentes avaliadores do sistema escolar definem os objetivos da matéria, o tipo de cidadão, o projeto educativo.

Logo, a preocupação central da proposta é estipular e enquadrar os conteúdos de modo pormenorizado, desprezando a discussão dos fundamentos, do embasamento teórico-conceitual, das discussões didático-pedagógicas, basilares para a compreensão do que é o ensino e a aprendizagem de Geografia de qualidade. Assim, podemos perceber que o documento possui um viés que dá mais importância à descrição

pormenorizada dos conteúdos do que a outros aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento das relações pedagógicas e o delineamento conceitual que envolve o ensino e a aprendizagem de Geografia.

Chamou-nos a atenção, também, o fato de que o texto introdutório de Geografia não faz qualquer menção sobre a juventude e a infância, categorias geracionais para as quais se destinam a política pública em questão. Nada se discute sobre os jovens e as crianças, suas características, suas demandas, seus desejos ou mesmo suas feições. Quais são os sujeitos para os quais são prescritos os conteúdos? Observamos que esses sujeitos estão presentes apenas na forma de uma categoria abstrata denominada por “aluno”. Esse é outro problema que o tecnicismo e a racionalidade técnica deixaram como marca da proposta.

c) O excesso de conteúdos

Certamente, os conhecimentos escolares são elementos centrais de um currículo. Nenhuma instituição de ensino pode menosprezá-los, pois são eles que justificam a existência da escola e o trabalho do professor, por isso é imprescindível a seleção de conhecimentos que sejam significativos e relevantes para a composição do currículo. Afinal, o aluno vai à escola para ampliar os seus saberes e, no caso da Geografia, para ampliar os seus horizontes geográficos. A partir disso, é possível defender que “uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 21).

Charlot (2009) elabora um exemplo geográfico interessante para mostrar a importância de não secundarmos os conhecimentos escolares em relação ao contexto de vida do aluno. O autor defende que a escola, por excelência, é o lugar onde o mundo e os fenômenos estudados são tratados

como objeto e não como ambiente, lugar de vivência ou contexto de vida. Para o autor,

Às vezes, esse objeto de pensamento tem um referente fora da escola, no meio de vida do aluno. Mas nesse caso a relação com o objeto de pensamento deve ser diferente da relação com o referente. A Lisboa de que fala o professor de Geografia não deve ser confundida com a Lisboa em que o aluno vive. De certo modo, trata-se da mesma cidade, mas a relação com ela não é similar nos dois casos: esta é lugar de vivência, aquela é objeto de pensamento. Quando o aluno não consegue fazer a diferença entre ambas e se relaciona com aquela como se fosse esta, ele tem problemas na escola. Por exemplo, o professor pergunta quais são as funções da cidade de Lisboa, o que requer pensar a cidade no seu papel de capital, e o aluno responde narrando como ele, seus pais e seus amigos andam pela cidade. (CHARLOT, 2009, p. 90)

Nessa perspectiva, é indispensável ao ensino de Geografia propiciar ao aluno desafios intelectuais e, por conseguinte, ultrapassar o saber comum. Nem sempre o desafio intelectual do aprendiz e a atividade de estudo vão ser mobilizados quando os professores ficam ancorados nos contextos de vida. É preciso ir além, sabendo que aprender geografia é uma atividade intelectual e que só há engajamento do aluno quando este confere sentido à atividade realizada. Segundo Charlot (2009, p. 89), “atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida”.

Salientamos, assim, que o currículo deve propiciar a ampliação do universo cultural do aluno. Contudo, precisa se pautar pelo critério da relevância e não do excesso. No caso da BNCC, percebemos a seleção de conteúdos relevantes, mas, por outro lado, o excesso é uma marca da proposta. Há uma grande quantidade de conteúdos elencados para o ensino fundamental e segundo Fullan e Hargreaves (2000, p. 123), “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”.

O documento de Geografia não traz novidade ou avanço em relação à organização tradicionalmente usada na maioria das escolas públicas e privadas de ensino fundamental. Obedece a uma sequência em que dedica aos anos iniciais (1º ao 5º) a relação do sujeito com o espaço. Já no 6º ano, focaliza os conteúdos básicos da Geografia, no 7º, concentra-se no estudo do Brasil, no 8º, no da América e da África e no 9º, no da Europa, da Ásia e da Oceania. Apesar de a sequência de conteúdos obedecer a uma ordem escalar, observamos o esforço para estruturar a análise multiescalar dentro de cada ano, na qual as relações entre os fatos das esferas local e global devem ser priorizadas.

A proposta apresenta os conteúdos de forma pormenorizada no sentido do excesso, da quantidade. Se, por um lado, o texto introdutório é enxuto e econômico, isso não se verifica nas tabelas destinadas às especificações e aos desdobramentos dos objetos do conhecimento, pois nelas prevalece a superabundância. Ressaltamos que os chamados “diretos de aprendizagem” não podem ser vistos dissociados de outros direitos fundamentais dos estudantes e, principalmente, não podem aprisionar os professores a uma tarefaira produção de resultados” (GUIMARÃES, 2018, p. 265).

d) O empobrecimento na explicação dos conceitos

Os conceitos elencados como os mais significativos para o desenvolvimento do ensino de Geografia são nomeados, mas não explicitados na BNCC. Um exemplo presente no documento como balizador para as disciplinas de História e Geografia, que compõem as Ciências Humanas da BNCC do ensino fundamental, é o de espaço biográfico. É salientado que nos anos iniciais do ensino fundamental,

o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência. (BRASIL, 2018, p.353)

Não há, entretanto, menção a alguma referência teórica para que o professor possa se apropriar melhor do referido conceito, o que é um problema para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Sabemos que o referido conceito pode ser entendido, segundo Arfuch (2010), como lugar onde convivem formas variadas de discurso biográfico (biografias, autobiografias, retratos etc) e relatos como entrevistas, informações via *reality shows*, *blogs*, etc., num processo onde se buscam identidade e identificação, tendo em vista a atual articulação entre o momento e a totalidade. Todavia, podemos interrogar: qual é a fonte que a proposta curricular em análise tomou como referência?

A não explicitação da fonte do conceito abre possibilidades variadas de interpretação e, conseqüentemente, de ação. Nem todas podem ser acertadas tendo em vista que o espaço vivido pelos estudantes envolve categorias geográficas fundamentais a serem trabalhadas na Geografia Escolar; dentre elas, as de lugar, de paisagem, de território e de região. Destacamos, ainda, que esses conceitos basilares da Geografia não estão devidamente explicitados, assim como não estão os de identidade (presentes na página 357) e os de natureza (presentes na página 359), dentre outros. A proposta é marcada pelo empobrecimento teórico, pela nomeação dos conceitos sem o debate, a explicitação e a necessária referência dos mesmos.

e) A questão da desigualdade e da diversidade

É evidente, tanto no documento para os anos iniciais como no dos anos finais do ensino fundamental, a preocupação da proposta com a abordagem

das diferenças étnico-raciais e da diversidade étnico-cultural. É recorrente a evocação à identidade sociocultural, aos povos indígenas, aos quilombos, por exemplo. Há, também, um enfoque intenso em relação à crise ambiental, à qualidade ambiental, às formas de uso da natureza, às transformações da biodiversidade. Consideramos que tais enfoques presentes no documento são necessários aos processos de ensino-aprendizagem da Geografia e estão encaminhados de forma adequada, o que se constitui fator acertado.

Contudo, é preciso registrar que, em relação à questão da desigualdade social, não vemos o mesmo enfoque e recorrência. Chamou-nos a atenção o fato de, no documento dos anos iniciais, a expressão “desigualdades sociais” aparecer somente no quinto ano do ensino fundamental como objeto do conhecimento, expresso da seguinte forma: “diferenças étnico-culturais, étnicos-culturais e desigualdades sociais” (BRASIL, p. 376). Se pensarmos que, de acordo com a UNICEF (2018), 32 milhões (61%) de crianças e adolescentes brasileiros são afetados por alguma forma de pobreza, como renda familiar insuficiente, privação de direitos humanos (falta de saneamento básico, de moradia, de acesso à educação e à informação), assim como pela presença do trabalho infantil, as desigualdades sociais configuram-se como um conteúdo imprescindível a ser tratado desde os anos iniciais da escolaridade.

f) O trabalho com a cartografia

Considerando as unidades temáticas e os objetos de conhecimento, a Cartografia, como linguagem, está presente nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, a “alfabetização cartográfica” está pautada na BNCC de Geografia⁴. A Cartografia está presente, também, no grupo de componentes curriculares denominado por “Ciências Humanas” e o

⁴ A esse respeito, reportamo-nos ao trabalho de Thais Ângela Cavalheiro de Azevedo e Andrea Coelho Lastória, intitulado como “A presença da Cartografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise da BNCC”, apresentado no X Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares e I Encontro Internacional de Cartografia Escolar e Pensamento Espacial, em 2018.

pensamento espacial é destacado em um trecho do documento, vinculado ao exercício da cidadania, o que consideramos pertinente.

No trecho a seguir, podemos observar que o documento valoriza as relações sociais e étnico-raciais no trabalho com a Geografia e com a cartografia. Notamos, ainda, a sugestão ao professor de que, ao tratar do conceito de espaço, seja dada a devida atenção às relações espaciais e o estímulo ao raciocínio geográfico.

Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial). (BRASIL, 2018, p. 371)

Ponderamos, contudo, que tanto na apresentação quanto na explicitação do componente curricular de Geografia para os anos iniciais, falta uma definição mais evidente sobre os propósitos epistemológicos do que a existente na proposta, denominada de pensamento ou de raciocínio espacial. Nada se diz sobre, por exemplo, o que vem a ser “o desenvolvimento das relações topológicas, projetivas e euclidianas”. Por que essa demarcação teórica é importante? O que ela significa? Nada disso é evidenciado. Assim, na discussão sobre cartografia, é necessária a explicação sobre a recorrência a determinados aportes teóricos.

Conclusão

Sabemos que o campo curricular é marcado por disputas e conflitos. A BNCC para o ensino fundamental é uma proposta oficial gestada em contexto político conturbado. Por mais que o discurso do Ministério da Educação procure “descolar” a implementação da proposta do viés

autoritário, chegando mesmo a afirmar que aquela não é um currículo, notamos as dificuldades de tal empreitada.

A estrutura da BNCC estabelece conteúdos e habilidades que vão desde a educação infantil e passam pelos nove anos do ensino fundamental. O próprio processo de implementação da BNCC indica que esta assume o papel curricular e a concepção de currículo sob a qual está assentada; portanto, ajusta-se na perspectiva da centralização, do tecnicismo e da aplicação.

O cenário exige reflexão a respeito do quanto tal dirigismo limita a autonomia dos professores, das práticas escolares e, em especial, das possibilidades do ensino e aprendizagem de Geografia.

É imprescindível que o diálogo sobre os conteúdos basilares da Geografia e sobre o trabalho pedagógico deva se dar na escola. E esse diálogo só faz sentido se ocorrer com/entre os docentes, pois são eles, afinal, os profissionais que, a partir de um olhar aguçado sobre a realidade dos alunos e das escolas, podem estabelecer os limites e as possibilidades de uma determinada política curricular.

A escola existe para a democratização do conhecimento, para a ampliação do universo cultural dos discentes. São várias as contribuições da Geografia Escolar para a formação de alunos da educação básica. Elas envolvem conhecimentos específicos e imprescindíveis para a formação cidadã. Pensar em quais são esses conhecimentos, em como serão produzidos nas diversas práticas pedagógicas escolares e por que devem ser priorizados em cada esfera de ensino, faz parte do trabalho docente.

Assim, faz parte da ação do professor — como profissional licenciado e habilitado para atuação com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes — selecionar, organizar, desenvolver e avaliar programas e propostas curriculares tendo em vista as finalidades educativas.

Um professor de Geografia deve ter autonomia para estabelecer quais noções ou conceitos geográficos devem ser priorizados tendo em vista a localidade na qual seus alunos estão inseridos. As especificidades locais ou regionais, assim como as especificidades cotidianas de cada unidade escolar

não podem ficar à margem de um documento curricular, sendo que isso acontece com os conhecimentos escolares relevantes e significativos para que o aluno possa ir além do que já sabe, do seu contexto imediato. Essa medida deve ser ajustada pelo docente, o que demanda autonomia, formação e confiança.

Sem dúvidas, a BNCC está no bojo de uma reforma educacional que propõe mudanças na atuação dos professores. Não se trata, apenas, de mudanças técnicas do ensino, mas de mudanças políticas. A proposta apresenta um modo de pensar e de ensinar, além do modo como entendemos a educação e o papel da escola. Acaba por estabelecer outras maneiras de pensar as relações educacionais entre alunos, professores, escola e família; modifica nossas práticas sociais e cotidianas. Enfim, não se trata apenas de mais um novo documento, mas de uma política pública educacional para o país.

Não podemos perder de vista que as experiências educacionais podem ser mais significativas quando os arranjos, a seleção e a organização de conteúdos curriculares são mais democráticos. Tal fato ocorre com o trabalho das escolas que poderia ser viabilizado não pela ampliação de controle dos docentes e dos alunos, mas pela promoção de um ambiente de confiança, de solidariedade, de autonomia e de apoio nas salas de aula.

A despeito do grande investimento financeiro, das tentativas eloquentes de se produzir avaliações e materiais didáticos padronizados, em nossa perspectiva essa BNCC nunca será efetivamente implantada. Por mais que um currículo prescritivo e oficial tente direcionar a escola e o trabalho docente, os mesmos jamais o são inteiramente. O currículo é exercido no terreno da escola, é sempre um campo de conflito, de contestação, de contradições. Além disso, a ação do professor é uma ação humana e, portanto, transformadora, reinventada, reelaborada em atividade contextual.

Nosso maior desafio é analisar e tentar ultrapassar os limites impostos por essa política pública. A atitude mais fértil é a da reflexão e da resistência embasada e criativa.

Referências

ARFUCH, Leonor. *O Espaço Biográfico: Dilemas da Subjetividade Contemporânea*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

AZEVEDO, T. A. e LASTÓRIA, A. C. A presença da Cartografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise da BNCC. In: *Anais do X Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares e I Encontro Internacional de Cartografia Escolar e Pensamento Espacial*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. 23/12/1996.

_____. *Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

CHARLOT, B. *A escola e o trabalho dos alunos*. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, v. 10, p. 89-96, 2009.

FREITAS, L. C. de. MEC: um estranho conceito de “currículo”. *Avaliação educacional*. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/15/mec-um-estranho-conceito-de-curriculo/>>. Acesso em: 06 de agosto de 2018.

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

GUIMARÃES, I. V. *O papel formativo do ensino de Geografia*. In: *Ilma Passos de Alencastro Veiga; Edileuza Fernandes da Silva. (Org.). Ensino Fundamental: da LDB à BNCC*. Campinas: Papyrus, 2018, p. 249-268.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais Neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C., FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs.) *Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p.44-87.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. da S. e DOURADO, L. F. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Currículo, conhecimento e cultura*. Indagações sobre o currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p.17-48.

SPÓSITO, M. E. B. Parâmetros Nacionais Curriculares para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS. A. F. e OLIVEIRA, A. U. (orgs.). *Reformas no mundo da educação, parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: contexto, 1999.

VEIGA NETO, A. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio-ago. 2012.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Pobreza na Infância e na Adolescência*, 2018. Brasília (DF): Unicef/Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_38766.html> . Acesso em 30 de agosto de 2018.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em novembro de 2018.