

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ISADORA PINHEIRO

**A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (BNCC):
PERCURSOS E PERSPECTIVAS**

Maringá – PR
2019

ISADORA PINHEIRO

**A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (BNCC):
PERCURSOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.
Linha de Pesquisa: Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais.

Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes

Maringá – PR
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

P654g Pinheiro, Isadora
A geografia na base nacional comum curricular (BNCC) percursos e perspectivas. / Isadora Pinheiro. -- Maringá, 2019.
164 f. : il. color., figs., quadros.

Orientador(a): Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia - Área de Concentração: Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais, 2019.

1. Base Nacional Curricular. 2. Currículo - Ensino Fundamental. 3. Ensino de Geografia - Brasil. I. Lopes, Claudivan Sanches, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia - Área de Concentração: Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais. III. Título.

CDD 21.ed.910.07

AHS- CRB 9/1065

A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): PERCURSOS
E PERSPECTIVAS

Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia, área de concentração: Análise Regional e Ambiental, linha de pesquisa: Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais.

Aprovada em 05 de abril de 2019.


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes
Orientador - UEM



Prof. Dr. Rosana Cristina Biral Leme
Membro convidado - UNIOESTE



Prof. Dr. Osmar Rigon
Membro convidado - UEM

Agradecimentos

Agradeço inicialmente a Deus por ter colocado pessoas tão especiais a meu lado, sem as quais certamente não teria dado conta.

A todos os professores que contribuíram com a minha trajetória acadêmica, especialmente ao professor Claudivan Sanches Lopes, responsável pela orientação do meu projeto. Obrigada por esclarecer tantas dúvidas e ser tão atencioso, paciente e rigoroso nas revisões.

À minha irmã por me passar o “caminho das pedras” e sanar minhas dúvidas referentes à pesquisa.

À minha mãe, namorado e amigos pela compreensão, paciência, cuidado, carinho e incentivo durante todo o processo de estudo e sobretudo naqueles dias de menor inspiração.

Aos membros do EDUPROGEO, por me auxiliar nos debates e discussões sobre à temática do meu estudo.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Osmar Rigon e Prof^a. Rosana Cristina Biral Leme, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

PINHEIRO, Isadora. **A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percursos e perspectivas**. 2019. 164f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, produzido pelo Ministério da Educação (MEC), que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Ao ser promulgada, a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental (EI/EF) se tornou a referência nacional para a constituição dos currículos dos sistemas e redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, além das propostas pedagógicas das instituições escolares. Trata-se, portanto, de um documento que descreve as competências e habilidades que se entende ser indispensáveis em cada ano e em cada componente curricular da Educação Básica. Considerando a importância deste documento para a educação brasileira, a presente pesquisa analisou o processo histórico de construção, bem como os elementos fundamentais que o constitui, discutindo, especialmente, as principais características do componente curricular Geografia. Dessa forma, buscou-se compreender os possíveis impactos no processo de ensino-aprendizagem da Geografia e as implicações para a formação do professor dessa área do currículo escolar. O estudo seguiu os métodos da pesquisa qualitativa, com especial utilização da análise de conteúdo, elegendo como fonte fundamental de pesquisa a análise de leis e documentos – especialmente o texto da BNCC EI/EF – e de materiais bibliográficos relevantes para compreensão do contexto nacional e global em que este documento foi gestado. A partir da análise do documento, verificou-se que a BNCC EI/EF trará uma unificação dos conteúdos a nível nacional, entretanto, foram encontrados diversos retrocessos que incluem desde a explicação incompleta dos conceitos geográficos até uma escassa referência ao trabalho de campo ou ao estudo do meio no trabalho pedagógico da Geografia. Além disso, na parte geral do documento também foram encontradas lacunas como uma simples menção ao termo interdisciplinar até a proximidade a uma perspectiva neoliberal a partir dos currículos instrumentais. Considerando tais elementos, esta dissertação almeja contribuir para a melhoria do processo formativo e da prática pedagógica dos professores de Geografia, apontando as mudanças e/ou desafios que enfrentarão na promoção da educação geográfica a partir da implantação da BNCC EI/EF.

Palavras-Chave: Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Ensino Fundamental. Ensino de Geografia. Brasil.

PINHEIRO, Isadora. **A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percursos e perspectivas.** 2019. 164f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

ABSTRACT

The National Curricular Common Base (BNCC) is a normative document, produced by the Ministry of Education (MEC) which defines the organic and progressive set of essential learning that all students must develop throughout the various stages and modalities of Basic Education. When it was promulgated, the BNCC in Early Childhood Education and Elementary Education (EI/EF) became the national reference for the constitution of curricula of the systems and school networks of the States, Federal District and municipalities, as well as pedagogical proposals from school institutions. It is, therefore, a document that describes the skills and abilities that are understood to be indispensable in each year and in each curricular component of Basic Education. Considering the importance of this document for Brazilian education, the present study analyzed the historical process of construction, as well as the fundamental elements that constitute it, especially discussing the main characteristics of the curriculum component Geography. In this way, we sought to understand the possible impacts on the teaching-learning process of Geography and the implications for teacher training in this area of the school curriculum. The study followed the methods of qualitative research, with special use of content analysis, choosing as a fundamental source of research the analysis of laws and documents - especially the BNCC EI / EF text - and of bibliographic materials relevant for understanding the national context and global context in which this document was developed. From the analysis of the document, it was verified that the BNCC EI / EF will bring the unification of contents at national level, however, several setbacks have been found that range from the incomplete explanation of the geographic concepts to a scarce reference to field work or study of the environment in the pedagogical work of geography. In addition, in the general part of the document were also found gaps as a simple mention of the interdisciplinary term until the proximity to a neoliberal perspective from the instrumental curricula. Considering these elements, this dissertation aims to contribute to the improvement of the formative process and pedagogical practice of Geography teachers, pointing out the changes and / or challenges they will face in the promotion of geographic education from the implementation of BNCC EI/EF.

Keywords: National Curricular Common Base. Curriculum. Elementary School. Geography Teaching. Brazil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Esquema para uma teoria do currículo.....	30
Figura 2 -	Esquema explicativo das ideias abordadas na seção 3.....	50
Figura 3 -	Esquemática das quatro versões da BNCC.....	82
Figura 4 -	Logotipo utilizado nas duas primeiras versões da Base do EI/EF.....	91
Figura 5 -	Logotipo utilizado na Terceira Versão e Versão Definitiva da Base do EI/EF.....	92
Figura 6 -	Esquema que representa a estruturação da Base da Educação Infantil.....	100
Figura 7 -	Esquema que representa a estrutura da Base do Ensino Fundamental.....	101
Figura 8 -	Nuvem de palavras da parte geral da BNCC.....	105
Figura 9 -	Nuvem de palavras da parte geral das Ciências Humanas e do componente curricular Geografia.....	121
Figura 10 -	Nuvem de palavras da unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”.....	128
Figura 11 -	Nuvem de palavras da unidade temática “Conexões e escalas”.....	131
Figura 12 -	Nuvem de palavras da unidade temática “Mundo do trabalho”.....	133
Figura 13 -	Nuvem de palavras da unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial”.....	136
Figura 14 -	Nuvem de palavras da unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida”.....	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Comparativo que relaciona todas as proposições advindas dos organismos educacionais.....	63
Quadro 2 -	Documentos Internacionais que impactaram na Educação Brasileira.	64
Quadro 3 -	Organização dos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental Anos Finais.....	125

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPUH	Associação Nacional de História
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
BNCC EI/EF	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCOE-PR	Diretrizes Curriculares Orientadores da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PTD	Plano de Trabalho Docente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O CURRÍCULO: UM TERRITÓRIO EM DISPUTAS	17
2.1 O QUE É CURRÍCULO? QUAIS ELEMENTOS O ENVOLVEM?.....	18
2.1.1 Os estudos curriculares: das teorias tradicionais às teorias críticas.....	24
2.1.2 As teorias do currículo e as matrizes curriculares.....	29
2.2 A PRESENÇA DA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA..	34
2.2.1 O período da Lei 5.692/71.....	37
2.2.2 O período da LDBN 9394/96.....	41
2.2.3 O período atual.....	46
3 AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	49
3.1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO.....	52
3.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	55
3.3 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA CARACTERIZAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO ESCOLAR.....	58
3.4 AS FINALIDADES DA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	70
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
5 A BNCC: HISTÓRIA, PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS	82
5.1 DOCUMENTOS ANTECESSORES DA BNCC.....	83
5.2 O CONTEXTO POLÍTICO QUE ENVOLVEU A ELABORAÇÃO DA BNCC.....	87
5.3 A CONSTRUÇÃO DA BNCC.....	93
5.4 A ESTRUTURAÇÃO DO DOCUMENTO.....	99
5.5 ANÁLISE DA BNCC: ASPECTOS GERAIS.....	102
6 O COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA NA BNCC	112
6.1 OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA.....	112
6.1.1 O raciocínio geográfico.....	114
6.1.2 O exercício do raciocínio geográfico por meio da mobilização dos conceitos.....	117
6.2 AS UNIDADES TEMÁTICAS.....	123
6.2.1 O sujeito e seu lugar no mundo.....	127
6.2.2 Conexões e escalas.....	129

6.2.3 Mundo do trabalho.....	132
6.2.4 Formas de representação e pensamento espacial.....	134
6.2.5 Natureza, ambientes e qualidade de vida.....	137
6.3 A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE.....	140
7 CONCLUSÃO	144
REFERÊNCIAS	152

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o novo parâmetro que vai orientar a organização dos currículos de todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Proposta pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovada/promulgada em 20 de dezembro de 2017, possui caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Entende-se, desse modo, que a BNCC é um documento muito significativo para a educação brasileira e que, à margem das críticas que a ela podem e, efetivamente, devem ser feitas, pretende guiar os sistemas educacionais na construção de suas propostas curriculares, assim como, em consequência, influenciará a construção dos currículos de formação de professores.

A BNCC não é propriamente um currículo. Entretanto, como mencionado, ao se constituir como referência obrigatória que norteará o decurso de construção dos currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo território nacional, impõe-se aos pesquisadores da área um olhar crítico e profundo sobre ela. Destarte, ao selecionar conteúdos e definir os objetivos (competências que se traduzem, segundo o documento, na definição de “unidades temáticas”, “objetos de conhecimentos” e “habilidades”) que se deseja alcançar, este documento adquire posição central no desenvolvimento curricular do país (incluindo a prática docente mais imediata do professor na sala de aula), bem como influenciará o processo de formação dos professores. Ainda que esteja sujeita a adequações e contextualizações em cada rede de ensino e em cada escola – é a esta que, em última instância, cabe encontrar os meios para alcançar os objetivos – é mister analisá-la, contextualizá-la e compreendê-la.

O percurso de construção da BNCC foi marcado por tensões e conflitos que envolveram diferentes grupos da sociedade civil organizada – não apenas de associações de professores –, entidades governamentais com expressiva cobertura dos

meios de comunicação e intensa reverberação nas redes sociais e na sociedade de modo geral. É neste contexto, portanto, envolto por disputas, dissensos e busca de consensos que se pode compreender a afirmação de Sacristán (2017) ao buscar caracterizar o processo de produção dos currículos: todo e qualquer currículo, e vale acrescentar toda base comum curricular em seus conteúdos e nas formas através das quais se apresenta aos professores e alunos “[...] é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; **está carregado de valores e pressupostos que é preciso decifrar**” (p. 17) (grifo nosso). Decididamente, o projeto cultural e de socialização que o currículo deseja implementar nunca é neutro ou descompromissado. Ou seja, o texto aprovado veicula, explícita ou implicitamente, intenções formativas que, à margem dos dissensos, **buscam hegemonizar determinadas finalidades educativas**, as quais precisam ser devidamente elucidadas.

Garantir, por meio de uma base curricular nacional, o acesso ao conhecimento para todos os alunos e em todas as escolas do país, é, sem dúvida, fator essencial à democratização e promoção da justiça social. Todavia, diante da amplitude e importância deste documento para a educação brasileira, apresenta-se, considerando mais especificamente as características da disciplina de Geografia, as seguintes questões: Quais foram as características do processo que resultou na sua configuração final? Como norteadora dos currículos no país e promotora de uma reforma educacional, que tipo de aluno deseja formar? Qual a contribuição específica da Geografia neste processo? Quais os possíveis avanços, permanências e retrocessos que podem ser identificados no documento curricular de Geografia?

Neste contexto, o objetivo geral dessa dissertação é analisar, considerando seus fundamentos e intenções, o processo histórico de construção da Base Nacional Comum Curricular, particularmente do componente curricular Geografia e seus possíveis impactos no processo ensino-aprendizagem e na formação do professor. Mais especificamente pretende-se:

- Compreender a sucessão histórica dos fatos e documentos legais/orientadores que oportunizaram a criação da Base Nacional Curricular Comum, bem como seus pressupostos e embasamento teórico.

- Identificar a concepção ou concepções teóricas de Geografia explícitas ou implícitas na BNCC.
- Discutir a importância da Geografia no campo das Ciências Humanas e na formação global dos estudantes a partir das mudanças propostas pela BNCC, considerando o Ensino Fundamental.

Qual a importância da temática que aqui se apresenta para análise e debate? Vale dizer que, frequentemente, os países do mundo todo passam por processos de reformulação na educação. Essa ação de modificar as políticas educacionais e os currículos geralmente acontece de acordo com as posições ideológicas de quem está no poder naquele momento e, não raramente, principalmente, nas últimas décadas, sobre grande influência das organizações internacionais, como, por exemplo, do Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO.

A junção desses elementos faz com que os rumos da educação de cada país sejam tomados de acordo com as intenções políticas de determinado governo e na interlocução com instituições e organismos internacionais, que geralmente seguem a ideologia neoliberal (mais propriamente, na sujeição a esses organismos) que advogam, frequentemente, sobre a redução ou “otimização” dos investimentos na educação, notadamente, aqueles destinados às camadas mais populares da sociedade.

É neste contexto de tensões, questionamentos e incertezas que nasceram as intenções da pesquisa que ora se consubstancia nesta dissertação. Sua importância, portanto, justifica-se pela relevância do referido documento em tela para a educação brasileira de modo geral e, particularmente, para a educação geográfica que se realiza no Ensino Fundamental. O estudo deriva, complementarmente, de preocupações da pesquisadora, enquanto professora de Geografia atuante na Educação Básica e que participou do processo de debate a respeito da formulação dos objetivos de conhecimento do componente curricular Geografia para a Segunda Versão da BNCC, quanto aos novos rumos que a disciplina poderia tomar se acatada as modificações propostas na época.

Desse modo, o contexto mais amplo de reformas educacionais pelas quais passa a sociedade brasileira (controversas e, portanto, geradora de tensões) e, mais especificamente, os debates vivenciados pela pesquisadora, a levaram a refletir sobre qual será o impacto que a BNCC causará na disciplina de Geografia ante as mudanças que ela propõe. Entende-se ser importante analisar se a BNCC traz a relevância necessária ao trabalho da Geografia nas diversas etapas do ensino, uma vez que esta proporciona aos alunos a compreensão do espaço geográfico de onde vivem, além de ajudá-los no entendimento do mundo globalizado.

Após essa breve introdução, se faz necessário delinear os conteúdos que serão abordados na pesquisa subdivididos em sete seções. Nesta primeira, apresenta-se a temática de pesquisa, seus objetivos e justificativas.

Na segunda, sendo os currículos o fio condutor da discussão, busca-se apresentar conceitos de currículo de acordo com estudiosos da área, suas categorizações e as teorias tradicionais e críticas do currículo. Ainda na mesma parte é feito um resgate histórico da Geografia escolar, no Brasil, e suas configurações curriculares, abordando desde seu início no Colégio Pedro II até a atualidade.

A terceira seção cuida de discutir sobre as finalidades educativas na Educação Básica, buscando expor, inicialmente, como a educação se comporta no contexto da ideologia neoliberal e, depois, qual é a definição de finalidades educativas de acordo com os autores da área. Em seguida, é debatido sobre como as políticas educacionais internacionais interferem na construção dos currículos e na definição das finalidades educativas de modo geral e, particularmente, no Brasil, qual a sua influência na caracterização da qualidade de ensino e, por fim, discute-se as finalidades educativas da Geografia escolar.

Para explicar a forma como foram realizados todos os procedimentos da investigação, a quarta seção descreve como a pesquisa qualitativa foi efetuada, utilizando técnicas de análise de conteúdo para fazer uma categorização, identificação e interpretação dos textos da Base que foram escolhidos para o estudo. Além disso, também é descrito como o *software* Tagxedo, de análise textual de um *site*, foi empregado para melhor visualização das palavras mais utilizadas no documento.

Entrando na primeira parte dos resultados, a quinta seção trata de introduzir os debates sobre a BNCC. É realizada, inicialmente, uma revisão dos documentos balizadores da BNCC que buscam resgatar seu surgimento a partir da obrigatoriedade apresentada em documentos como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, os Planos Nacionais de Educação - PNEs e as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs. Em seguida, são abordados tópicos que se referem ao contexto político brasileiro que antecedeu a elaboração da Base e sua influência no processo de construção da mesma. E para encerrar a primeira parte dos resultados, é realizada uma análise da parte geral do documento, mostrando as percepções e perspectivas dele.

A sexta seção, que traz a segunda parte da discussão dos resultados, aborda a porção da Base que corresponde ao componente curricular Geografia, o ponto principal da presente pesquisa. Destaca-se, assim, os significados atribuídos pelo documento à educação geográfica e os caminhos por ele indicados para a construção do raciocínio geográfico pelo aluno.

Na sétima e última seção, nas conclusões, procura-se evidenciar, de acordo com os objetivos formulados, as principais contribuições que esta dissertação pode oferecer ao campo de pesquisa em que está inserida e, particularmente, para a promoção de uma educação geográfica de melhor qualidade.

Ao entregar essa dissertação ao exame crítico dos leitores, espera-se que ela possa colaborar com os professores da Educação Básica, principalmente os da Geografia, em uma reflexão sobre os novos rumos da Geografia escolar no Brasil. A autora também visa auxiliar com reflexões para a construção dos currículos da Geografia, considerando os avanços e retrocessos que foram destacados na presente pesquisa.

2 O CURRÍCULO: UM TERRITÓRIO EM DISPUTAS

Como o próprio título dessa seção já diz, o currículo é um “campo de batalha” permeado por diferentes agentes que, envolvidos em lutas e disputas, buscam dar a ele identidade e significação de acordo com seus valores e interesses. Ele pode ser entendido como um veículo que visa transformar os sujeitos a partir dos conhecimentos selecionados para serem ensinados, das práticas e rotinas que institucionalizam e dos valores que introduzem e desejam consolidar no dia a dia da sala de aula. O currículo, assim como argumentam Moreira e Silva (1995, p. 7-8),

[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada à formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Evidencia-se, portanto, que, como constructo social, o currículo não pode ser interpretado sem ponderar as diferentes relações de poder existentes no contexto em que é concebido, elaborado e, efetivamente, implementado. Os agentes neles envolvidos (organismos internacionais, diversos níveis de governo, instituições de ensino, professores e comunidades) adentram nessas disputas no intento de fazer valer a sua concepção de sociedade, de homem e de ensino.

Essa breve exposição, apresenta, em uma primeira aproximação ao objeto de estudo desta dissertação, algumas das relações e contradições que permeiam o decurso de constituição do currículo, colaborando para mostrar a relevância da discussão do tema em tela para o processo educativo que, efetivamente, se realiza na escola. Como possuiu poder normatizador, a BNCC influenciará decisivamente a

elaboração das diretrizes curriculares em cada estado da federação¹ que, por sua vez, orientará a produção dos currículos e a organização didático-pedagógica das diferentes unidades escolares. Vale lembrar ainda sua influência na produção dos materiais no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o próprio processo de formação de professores.

Mas como, mais precisamente, os teóricos do currículo o definem e o conceituam? Qual a importância desses estudos para a melhoria da educação escolar e o bem-estar social? As perguntas serão respondidas no próximo subitem, o qual trabalha com os autores mais destacados da área e suas definições para o currículo.

2.1 O QUE É CURRÍCULO? QUAIS ELEMENTOS O ENVOLVEM?

Os pesquisadores vinculados a esse campo de investigação costumam tratar do conceito de currículo de forma distinta, de acordo com diferentes concepções teóricas e as características dos contextos nos quais são produzidos. Michael Young (2011) por exemplo, importante teórico do currículo, o define como o “[...] conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes” (p. 612) e, ao mesmo tempo, “[...] um recurso para guiar os objetivos do professor, da escola e do país” (YOUNG, 2016, p. 34). De forma objetiva, o autor coloca que o currículo é uma seleção de conhecimentos que cada escola ou sistema de ensino julga ser importante que seus alunos aprendam, guiando os professores ao longo dos anos letivos.

A definição apresentada pelo autor é aparentemente simples, mas não se pode esquecer que existem outras questões a serem analisadas como, por exemplo: qual o critério utilizado pelas escolas para definir a importância e a essencialidade dos conhecimentos a serem selecionados e, efetivamente, ensinados? Quem deve selecionar tais conhecimentos? Que tipo de aluno será formado com esses conhecimentos? Todas essas perguntas colocam o currículo como peça central do processo de ensino e aprendizagem.

¹ O prazo estabelecido pelo MEC para cada ente federado elaborar ou reelaborar as respectivas diretrizes curriculares, alinhadas com a BNCC, é preferencialmente até 2019 e, no máximo, até o início do ano letivo de 2020 (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2017).

Greene (citada por Goodson, 1995, p. 18) afirma que o currículo é “[...] como uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado”. Isto é, a autora salienta que o conhecimento é algo que não faz parte dos alunos até ser apresentado e dominado por eles. E vale destacar que esse conhecimento não pode ser considerado como conhecimento “puro”, “neutro” e descontextualizado, mas sim, como o resultado de uma determinada ação política e social que detém e apresenta saberes intencionalmente estruturados (GOODSON, 2007). Nesta perspectiva, o currículo não é uma seleção desinteressada de conhecimentos, pelo contrário, a escolha dos saberes que o compõe é carregada de intenções.

No entanto, ainda de acordo com Goodson (1995), não se pode classificar esses fatores unilateralmente de forma negativa ou positiva, mas devem ser considerados sempre como uma opção política. Política essa que precisa ser analisada, para que se possa identificar o que está por trás dos conteúdos transmitidos pelas disciplinas escolares e o impacto que ela gera na escola e nos alunos (GOODSON, 2007). Do mesmo modo, Sacristán (2017, p. 16) afirma que “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças [...]”, de valores e pressupostos de diferentes forças sociais, grupos profissionais e filosofias que circundam o sistema educativo.

Em suma, como aponta Silva (2017, p. 46), apoiando-se nas reflexões de Michael Apple, o currículo não é “[...] um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos [...]”. Pelo contrário, ele afirma que “A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2017, p. 46). Bernstein (1971, p. 47), nessa mesma perspectiva, afirma que “[...] o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados a serem ensinados reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira como se encontra aí assegurado o controle dos comportamentos individuais”.

Dessa maneira, é possível notar que as relações de poder e de interesse gravitam em todas as esferas que envolvem a educação e, principalmente, o currículo. Da mesma forma, os agentes que atuam nesse território de disputas possuem diferentes

poderes de influência, sendo eles: professores, governos, teóricos do currículo, organismos internacionais e grandes corporações empresariais.

Vale ressaltar que os professores costumam ter uma posição secundária nas decisões que envolvem a construção do currículo, sendo, historicamente, considerados muito mais simples transmissores dos conhecimentos por ele veiculados do que seus “arquitetos” ou elaboradores ativos (PACHECO, 1996). Entretanto, Moreira e Candau (2007, p. 19) evidenciam que o papel potencial do professor dentro desse processo é de fundamental importância, pois “Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”. Pacheco (1996) acrescenta que seja qual for o paradigma em que se situe, na prática, o professor é o principal protagonista do desenvolvimento do currículo e deve deixar de ser apenas um “operário” do mesmo e se tornar seu “arquiteto”. Para ele,

Se [o professor] assume um papel de complementar do programa, como um conjunto de matérias prescritas, tornar-se-á o executor, o operário ou o consumidor; se assume um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, torna-se-á o construtor, o arquitecto e o investigador prático (PACHECO, 1996, p. 48).

O autor coloca o professor na posição de investigador, o qual adota uma atitude de constante exame do desenvolvimento de seu trabalho, de maneira que consiga resolver os problemas práticos que enfrenta. O docente deve, nessa perspectiva, “[...] pensar o seu trabalho em termos de currículo porque isso lhe oferece uma perspectiva diferente daquilo que ele faz na sala de aula” (PACHECO, 1996, p. 48). Observa-se, portanto, que um papel mais consciente e ativo dos professores na definição e efetiva implementação das políticas curriculares é um capítulo essencial tanto para a efetivação das finalidades e melhoria da educação escolar, como para os projetos de afirmação profissional da categoria.

Cada agente ou grupo de interesse tenta fazer com que prevaleça suas ideias e suas concepções acerca do currículo. Segundo Whitty (1985) citado por Sacristán (2017, p. 19), “O currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e

as crenças dos grupos dominantes na sociedade”. Esses grupos hegemônicos, na maioria das vezes, acabam sobressaindo aos outros, fazendo com que as suas ideias imperem na elaboração dos currículos.

Mediante o exposto até o presente momento, é possível verificar que o conceito de currículo possui definições diversas de acordo com cada autor. Porém, existe um núcleo comum entre os autores citados, trabalhando, geralmente, com relações de poder e de interesse, cultura, seleção de conteúdos ou conhecimentos.

Vale ressaltar que alguns dos estudiosos do currículo, como por exemplo, Sacristán (2017), Young (2014), Goodson (1995), distinguem, em suas pesquisas, que o currículo, além desses elementos (relações de poder e de interesse, cultura, seleção de conhecimentos), também possui uma tipologia que está envolta em três principais tipos, sendo eles 1) **o currículo oficial**, 2) **o currículo real** e o 3) **currículo oculto**.

O primeiro, **o currículo oficial** se trata do que é colocado pelos sistemas de ensino; do que está determinado no papel, em programas e prospectos (KELLY, 1981, p. 4); das normas que regem o processo, como é o caso da LDBEN, das DCNs, das propostas pedagógicas escolares e da BNCC, foco de análise dessa dissertação. O segundo, o **currículo real** se refere ao que de fato é praticado em sala de aula, ou seja, é o resultado da ação direta dos professores no planejamento escolar, ou como diz Kelly (1981) é aquilo que se faz na prática.

Já o terceiro, isto é, **o currículo oculto**, é desenvolvido por meio das relações sociais de aprendizagem que a escola proporciona aos alunos, mas que não seguem normas ou regulamentos formalmente explicitados. É espontâneo, é invisível, mas pode ser identificado por um observador mais atento e qualificado. Em suma, como afirma Silva (2017, p. 78), o que caracteriza esse tipo de currículo é que ele “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Para o mesmo autor, valores, comportamentos, atitudes e orientações são os objetos que são explorados dentro dessa espécie de currículo, podendo eles serem bons ou ruins para o desenvolvimento dos alunos. Em vista disso, é importante que, se encontrado, ele seja desocultado, para que possa perder sua força ou de alguma forma ser desarmado.

Como se viu, os documentos e diretrizes oficiais não imprimem mecanicamente seus princípios e concepções nos currículos praticados em cada unidade escolar. O currículo real, isto é, aquele efetivamente praticado, é a intersecção de práticas de diversos atores e, como foi evidenciado, é composto de práticas implícitas na cultura da instituição escolar: o currículo oculto. Entretanto, tal constatação não diminui a importância da discussão crítica dos documentos oficiais como, por exemplo, a BNCC promulgada em dezembro de 2017 e objeto de estudo dessa dissertação.

Entende-se que produzir uma base é selecionar e afirmar um conjunto de conhecimentos “considerados indispensáveis” ou preciosos para alunos de um determinado tempo e espaço; é oferecer, partindo daquilo que aqui já foi apresentado e discutido, a primeira base para a formação do indivíduo. Garantir o acesso a esse conhecimento – poderoso e indispensável – para todos os alunos e em todas as escolas está estreitamente vinculado ao processo de democratização e de promoção de justiça social.

É oportuno, neste contexto, trazeremos, mais uma vez, para debate as ideias do investigador inglês Michael Young. O autor (2011), seguindo a lógica do pensamento de L. S. Vygotsky, distingue o conhecimento chamado de espontâneo, adquirido pela própria experiência do indivíduo no dia a dia, do conhecimento científico, cuja fonte fundamental é o saber produzido por especialistas de uma determinada tradição acadêmica. Enquanto o primeiro é assimilado espontaneamente no cotidiano, o segundo é próprio da escola e está baseado na investigação científica. Este último, por sua natureza, é fundamental para o pleno desenvolvimento das potencialidades intelectuais e da personalidade integral dos alunos. Assim, para Young (2011, p. 615),

As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Disciplinas como história, geografia e física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamento” como conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados.

Desse modo, o processo de elaboração dos currículos pode ser considerado como algo complexo, pois envolve identificar os conhecimentos científicos que devem ser

ensinados aos alunos ao longo dos anos e que derivam das universidades. Esses conhecimentos são compreendidos como: conhecimento escolar e conhecimento não-escolar ou conhecimento científico e conhecimento espontâneo.

Young (2016) diferencia os dois termos esclarecendo que o conhecimento disciplinar (científico, escolar) é independente do contexto. Já o conhecimento cotidiano (não-escolar, espontâneo) é balizado na experiência que os estudantes levam para a escola. Ele ainda acrescenta que nenhum deles deve ser desconsiderado no processo educacional, porque eles possuem finalidades e estruturas díspares. No entanto, Young (2007, p. 1293-1294) reconhece que,

[...] para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.

Dessa forma, pode-se notar que, na perspectiva do autor, existem alguns conhecimentos que encerram um valor maior por oportunizar acesso a saberes que os alunos não conseguiriam em outros âmbitos sociais como, por exemplo, em casa na convivência com seus familiares. Isso não quer dizer que os conhecimentos que trazem da sua realidade não tenham serventia, pelo contrário, ajudam a resolver problemas específicos do cotidiano, mas somente isso. Por esse motivo, o autor defende que não se deve elaborar currículos baseados apenas na experiência dos alunos, porque se eles forem limitados somente a esse tipo de aprendizado, não conseguirão alcançar outros saberes além do que já possuem. Ou seja, não alcançarão as formas “mais elevadas do pensamento”, propulsoras do pleno desenvolvimento da personalidade dos alunos.

A expressão “formas mais elevadas do pensamento” é de autoria de Vygotsky e se refere aos conhecimentos científicos, aos saberes que envolvem reflexão, possibilitando ao indivíduo chegar a um grau maior de desenvolvimento intelectual. Ele

explica que a diferença básica entre cada um (conhecimento científicos e espontâneos) é que o primeiro não depende de experiência direta e precisa ser mediado, já o segundo se desenvolve a partir do que o aluno vivencia ou observa em sua realidade, dependendo da experiência direta (VYGOTSKY, 1993).

Vygotsky (1993) ainda traz mais algumas contribuições importantes para o tema: afirma que o conhecimento escolar e o não-escolar se desenvolvem em direções opostas, o qual o escolar vai em sentido descendente e o não escolar em ascendente. Mas, apesar de se desenvolverem em direções contrárias, os dois estão estreitamente ligados, porque na medida em que o conhecimento espontâneo força seu desenvolvimento para o alto ele abre caminho para o científico e seu direcionamento para algo mais elementar e concreto (VYGOTSKY, 1993).

2.1.1 Os estudos curriculares: das teorias tradicionais às teorias críticas

No item anterior, seguindo os objetivos dessa dissertação, realizou-se uma primeira aproximação ao conceito de currículo, bem como se buscou problematizar variados elementos que perpassam o seu processo de construção. Pretende-se, agora, aprofundar na temática dos estudos curriculares, explicando o processo de evolução das teorias, desde as tradicionais até as críticas, sendo as últimas escolhidas para trabalhar nesta pesquisa.

Atualmente, o campo de estudos sobre o currículo é muito amplo, com grandes teóricos de diversos países. Porém, nem sempre foi assim. Segundo Silva (2017), essa área de estudos começou a se desenvolver no século XX, em países como Estados Unidos e Reino Unido, os quais surgiram as primeiras teorias que se podem denominar de tradicionais da área. Segundo o mesmo autor, o livro que marcou o entendimento do currículo como uma área de estudos foi *The curriculum*, do americano John Franklin Bobbitt, lançado no ano de 1918. Bobbitt propunha que a escola funcionasse como uma empresa, mostrando os resultados que pretendia obter e seus objetivos, um modelo claramente voltado a economia e baseado nas ideias da administração científica de Frederick Taylor.

Varela (2013, p. 22) corrobora o que foi descrito por Silva anteriormente, dizendo que nas ideias de Bobbitt “À escola, funcionando à semelhança de uma empresa comercial ou industrial, incumbe, segundo essa abordagem, cuidar de garantir que as finalidades da educação traduzam as exigências profissionais da vida adulta”. Todavia, em contraposição a essa teoria, pode-se identificar nesse período, a teoria progressista de John Dewey, que considerava importante, dentro do planejamento curricular, trabalhar com as experiências e os interesses dos alunos. Essa teoria atribui a escola

[...] a responsabilidade de compensação dos problemas da sociedade mais ampla e, assim, o enfoque do currículo vai deslocar-se do conteúdo para a forma, isto é, vai centrar-se na organização das actividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança (VARELA, 2013, p. 25).

Esses currículos com viés eficientista (Taylor, Bobbitt) ou progressista (Dewey), pertencentes as teorias tradicionais, perduraram nos Estados Unidos e no Brasil durante mais algumas décadas até serem colocados em discussão com a chegada das teorias críticas.

As teorias críticas começaram a ser discutidas com os movimentos sociais e culturais que caracterizaram a década de 1960 (HORNBERG; SILVA, 2007). Eles faziam críticas as desigualdades e injustiças que prevaleciam na sociedade e denunciavam a função do currículo tradicional e da escola na sua reprodução. Os movimentos se empenhavam “[...] em indicar vias para a construção de uma escola e de um currículo que deem resposta aos interesses dos grupos oprimidos, discriminados ou desfavorecidos” (VARELA, 2013, p. 28).

É nessa época que iniciaram as primeiras teorizações as quais contestavam os pensamentos e as estruturas da educação tradicional, mais especificamente o currículo. Vale destacar também que, durante essa formação das teorias críticas, embora várias delas tivessem uma linha equivalente de pensamento, cada uma possuía suas individualidades (HORNBERG; SILVA, 2007).

Na década de 1970, houve outro movimento importante para a área do currículo, chamado de “reconceptualização” que teceu intensas críticas as concepções conservadoras de currículo (HORNBERG; SILVA, 2007). Esse movimento expôs o

desagrado das pessoas que atuavam no campo de estudos do currículo com os parâmetros que foram estabelecidos com a teoria de Bobbitt. Essas pessoas perceberam “[...] que o currículo não poderia ser compreendido apenas de forma burocrática e mecânica, sem relação com as teorias sociais da época” (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 63).

Ou seja, a necessidade de estudar os aspectos sociais do currículo se mostrou indispensável para a época. Complementando, Varela (2013) descreve que essa nova teoria veio baseada nos ideários da justiça social e da democracia, não apenas questionando os pressupostos e as opções que dão forma ao currículo tradicional, mas também mostrando um sentido para a transformação radical da escola e do currículo.

A partir daqui, são criadas duas linhas de estudos para as teorias críticas: uma linha baseada na reprodução cultural e social e nas estruturas políticas e econômicas; outra fundamentada na hermenêutica e na fenomenologia (HORNBERG; SILVA, 2007). Dentro da linha baseada na reprodução social se destacou Michael Apple. De acordo com Silva (2017), Apple tomou para si os elementos centrais da crítica marxista da sociedade e emprestou outros elementos de Basil Bernstein, Pierre Bourdieu e Michael Young, incorporando-os aos seus estudos, identificando o currículo como o centro das teorias educacionais críticas.

Sua preocupação estava, em grande parte, focada nas relações de poder e no currículo, buscando saber o porquê das escolhas de determinado conteúdo e quais relações de poder se mostravam evidentes através da análise do currículo (SILVA, 2017).

Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? E para evitar que esse “porque” seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de *quem*?” Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? (SILVA, 2017, p. 47, grifo do autor).

Seguindo a mesma linha de pensamento das teorias críticas relacionadas à política cultural, também se destaca Henry Giroux. Ele, explica Silva (2017), tem se

centrado, cada vez mais, em estudar a problemática da cultura popular. Apesar de não ter esquecido a questão curricular e a pedagógica, aparentemente sua análise tem se tornado mais cultural do que educacional. O mesmo autor ainda afirma que ele incorpora algumas das contribuições mais recentes das áreas do pós-modernismo e do pós-estruturalismo. Pode-se dizer também que “Há uma reconhecida influência de Paulo Freire na obra de Henry Giroux” (SILVA, 2017, p. 55), pois a noção de ação cultural e educação, assim como as relações entre política e pedagogia, presentes nas obras de Paulo Freire também fazem parte das ideias de Giroux, que contestava os modelos tecnicistas dominantes.

Ainda na mesma década, surgia na Inglaterra outra ramificação das teorias críticas: era a chamada Nova Sociologia da Educação (NSE). É uma corrente sociológica voltada para o estudo do currículo, que busca fazer uma crítica histórica e sociológica dos currículos existentes. Mas, além disso, “[...] se empenharam em redefinir os rumos da Sociologia da Educação, a partir dos anos sessenta, tendo como resultado a concepção de uma sociologia do currículo” (VARELA, 2013, p. 31).

Silva (2017) assinala que o lançamento do livro *Knowledge and control*, publicado em 1971 e organizado por Michael Young, foi o marco inicial desse movimento. Além do livro apresentar textos escritos por Young, também encontra-se Basil Bernstein, Pierre Bourdieu e outros autores, vários deles ligados ao Instituto de Educação da Universidade de Londres. A crítica feita pela NSE era em relação à “antiga” Sociologia da Educação que era trabalhada na Inglaterra. “Essa sociologia seguia uma tradição de pesquisa empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, preocupando-se, sobretudo, com o fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária” (SILVA, 2017, p. 65).

Silva (2017) continua argumentando que a antiga Sociologia da Educação, ministrada na Inglaterra, se preocupava somente com os resultados, ou seja, se os jovens obtiveram sucesso ou não com esse currículo, deixando a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo secundarizado. Em vista disso, a NSE, formulada por Young, buscou desenvolver uma sociologia do conhecimento de forma geral. Entretanto, ela possuía um objetivo mais imediato, que era arquitetar uma

sociologia do currículo, baseada na crítica histórica e sociológica dos currículos existentes. Young colocava que a NSE

[...] deveria começar por ver o conhecimento escolar e o currículo existentes como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo. Ela deveria perguntar como essa disciplina e não outra acabou entrando no currículo, como esse tópico e não outro, por que essa forma de organização e não outra, quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo (SILVA, 2017, p. 67).

De acordo com Silva (2017), o prestígio alcançado pela NSE perdurou até o início da década de 1980, quando surgiram três fatores que o fizeram diminuir. Primeiro, a parte da teorização, que tinha uma pura sociologia do currículo, acabou dando lugar a análise mais sociológicas e pedagógicas; segundo, houve uma dissolução das teorias críticas em várias perspectivas diferentes de estudo como gênero, raça, etnia, etc; terceiro, o contexto político da época mudou, Margareth Thatcher assumiu o poder na Inglaterra e instaurou políticas neoliberais no país. Inclusive o próprio teórico Michael Young, desenvolvedor da NSE, modificou algumas de suas ideias. Ele, segundo Silva (2017, p. 70), abandonou “[...] gradualmente suas pretensões sociológicas anteriores para adotar uma posição cada vez mais técnica e burocrática”.

Sobre essa mudança de perspectiva de Young, Galian e Louzano (2014) complementam que ele se baseava em dois argumentos para falar de currículo na década de 1970: o primeiro era que a organização de conhecimentos pertencentes ao currículo demonstra a distribuição de poder na sociedade; e a segunda era que essa organização, em qualquer sistema de ensino, determina a forma como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem. Porém, na próxima década, a sua concepção de currículo passou a ser direcionada para outro viés, o qual o que realmente importa é se o conhecimento ensinado nas escolas permite que os estudantes compreendam o mundo em que vivem (GALIAN; LOUZANO, 2014).

Portanto, como foi dito anteriormente, a NSE começou a perder espaço, no campo do currículo, em vista do contexto político da Inglaterra e da dissolução das teorias críticas para outros vieses de análise. Essa mudança de rumos na teorização do

currículo é o marco do início das discussões das teorias pós-críticas. Segundo Silva (2017, p. 17), o foco dessas teorias são: “identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; e multiculturalismo”. É possível notar que o estudo do currículo, dentro da teoria pós-crítica, possui diversas ramificações e discussões diferentes para se trabalhar. Entretanto, de acordo com Hornburg e Silva (2007, p. 65), existem duas linhas específicas que dividem essas teorias, uma linha liberal ou humanista e uma mais crítica. Eles explicam:

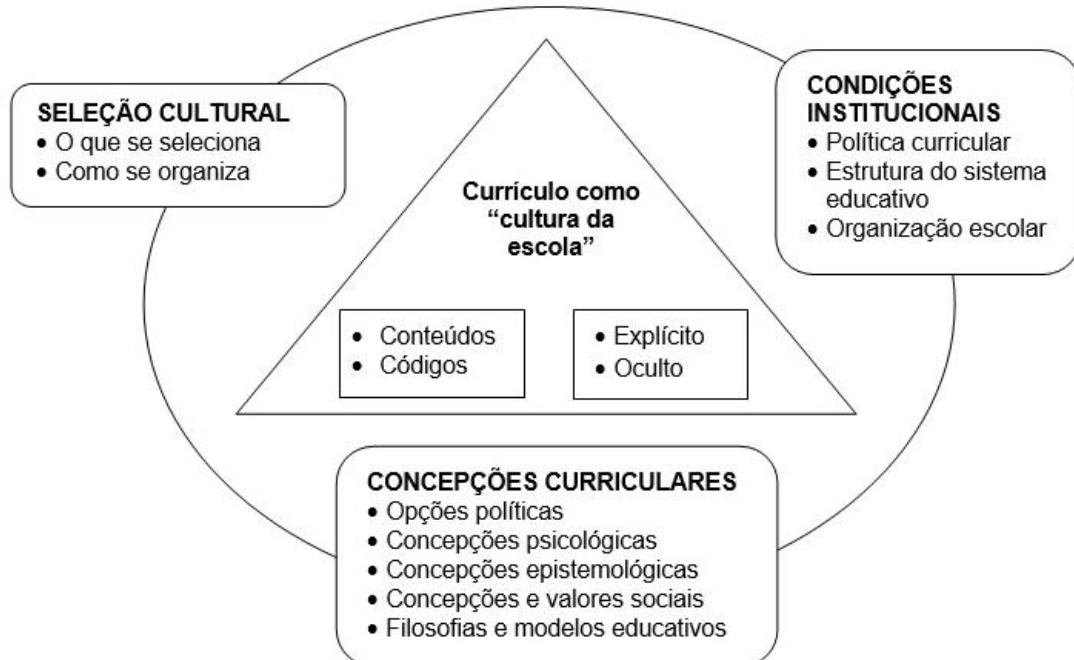
A linha liberal defende ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas, e a visão crítica pontua que, dessa forma, permaneceriam intactas as relações de poder, em que a cultura dominante faria o papel de permitir que outras formas culturais tivessem seu ‘espaço’ (HORNBURG; SILVA, 2007, p. 65).

Em síntese, cada uma das teorias que apareceram ao longo dos últimos tempos teve seu destaque e seu papel importante, fornecendo valorosas contribuições para o estudo do currículo. Diante dessas teorias podem ser identificadas diferentes matrizes curriculares, que na concepção de Sacristán (2017) são os critérios utilizados para selecionar os conhecimentos que melhor compõem o currículo ideal. E quais são esses critérios? A próxima subseção cuidará de explicar quais são as matrizes e as detalhará de acordo com a categorização proposta por Sacristán (2017).

2.1.2 As teorias do currículo: matrizes curriculares

Conforme se pode deduzir daquilo que foi dito até agora, o currículo, como objeto de investigação acadêmica, é permeado de discussões que, de diferentes perspectivas teóricas, implicam na análise dos agentes que influenciam sua concepção e construção (com seus valores e interesses), e a sua efetiva implementação no contexto sempre complexo da sala de aula. Em esforço de síntese, Sacristán (2017) apresenta, como se pode observar na Figura 1, de forma objetiva e visual, os diferentes elementos envolvidos na dinâmica de concepção, produção e implementação dos currículos.

Figura 1 – Esquema para uma teoria do currículo



Fonte: SACRISTÁN (2017, p. 36)

Sacristán (2017), como se pode observar na análise da referida figura, aloca na parte interna, o currículo como “cultura da escola”, no sentido de que o currículo representa o que a escola considera importante ensinar aos alunos, isto é, a parte da construção do currículo em que é realizado a seleção dos conteúdos que vão compô-lo e que o autor considera como temática central de todo o processo. Quando esse currículo é efetivamente implementado em uma determinada unidade escolar, ele adquire o status de currículo real (prático como já foi evidenciado anteriormente, ou explícito, como o autor mesmo coloca), pois engloba o que está planejado para acontecer e a forma como de fato acontece dentro do processo de ensino aprendizagem.

O outro elemento a ser considerado é o currículo oculto que, como já discutido anteriormente, corresponde ao que será apreendido pelos alunos por meio das relações sociais implícitas no cotidiano das escolas, mas que não foi devidamente planejado ou escrito em nenhum lugar. Destarte, o “currículo explícito” e o “currículo oculto”, com seus respectivos conteúdos e códigos de comportamento, compõe o currículo como “cultura da escola” e representa o aspecto mais facilmente visível ou identificável do fenômeno.

Na parte externa do esquema, se observam três itens que constituem as esferas de poder mais amplas que interferem no processo de produção do currículo de cada escola. As “condições institucionais” são, basicamente, as circunstâncias nas quais se insere a escola, a política de currículo que ela segue, a estrutura do seu sistema e a organização da mesma, que corresponde as normativas oficiais².

A “seleção cultural” refere-se ao processo de eleição e de organização dos conteúdos que vão compor o currículo, no qual se busca compreender e, até certo ponto, explicitar quais são os elementos da cultura que se deseja valorizar e ensinar para os alunos. E, por fim, as “concepções curriculares” referem-se ao que se pode denominar, grandes orientações teóricas ou matrizes curriculares que expressam determinados pontos de vista da ordem do “psicológico”, do “epistemológico”, do “político” entre outros, relacionados a valores sociais e modelos educativos que o fundamentam e lhe atribuem certo sentido. Para Sacristán (2017, p. 37), essas grandes teorias ou matrizes curriculares,

[...] desempenham várias funções: são modelos que selecionam temas e perspectivas; costumam influir nos formatos que o currículo adota antes de ser consumido e interpretado pelos professores, tendo assim um valor formativo profissional para eles; determinam o sentido da profissionalidade do professorado ao ressaltar certas funções; finalmente, oferecem uma cobertura de racionalidade às práticas escolares. As teorias curriculares se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre o pensamento e a ação em educação.

Portanto, de acordo com Sacristán (2017) cada concepção ou matriz curricular, orienta-se por um ideário do qual se extraem critérios para selecionar os conteúdos que melhor se adequam à sua visão de currículo ideal. E, a partir disso, ele apresenta uma proposta de sistematização de matrizes curriculares e as agrupa em quatro grandes orientações básicas assim descritas: 1) **o currículo como soma de exigências acadêmicas**; 2) **o currículo como base de experiências**; 3) **o legado tecnológico e efficientista no currículo**; 4) **o currículo como configurador da prática**.

² Que corresponde ao currículo oficial, ou seja, Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e LDBEN 9.394/96.

A **primeira orientação**, descrita pelo autor, propõe o currículo como soma de exigências acadêmicas, o qual está centrado nas disciplinas escolares, no saber culto, na ordenação do sistema educativo e na comprovação das coisas a partir de fontes. O autor coloca que, nesta perspectiva, “O currículo se concretiza no *syllabus* ou lista de conteúdos. Ao se expressar nesses termos, é mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção [...]” (SACRISTÁN, 2017, p. 39). Isto é, se basear nos conteúdos torna o processo de regulação e verificação mais viável de se fazer, é algo concreto. Inclusive a versão mais moderna dessa orientação traz o currículo integrado, baseado na comunicação entre todas as disciplinas, como um diferencial.

Em contraste à primeira, a **segunda matriz** descrita por Sacristán (2017) compreende o currículo como base de experiências. É centrada nos currículos que possuem enfoque nas preocupações psicológicas, humanistas e sociais dos alunos, levando em conta a experiência que trazem de casa. É uma vertente que se aproxima às ideias que o movimento da Escola Nova trouxe no século XX.

O autor salienta, utilizando as palavras de John Dewey, principal expoente dessa corrente teórica, que “O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas [...]” (DEWEY, apud Sacristán, 2017, p. 41). Ou seja, nesta perspectiva, o enfoque somente acadêmico não é suficiente para suprir todos os elementos que devem conter no currículo. Para promover o desenvolvimento pessoal dos alunos, é indispensável que o currículo atenda às peculiaridades e às necessidades dos mesmos.

A **terceira matriz curricular** se refere ao legado tecnológico e eficientista no currículo. Esse modelo, como descrito por Sacristán (2017), se apoia na burocracia que organiza e controla o currículo, fazendo parte da gestão científica. Com esquemas fundamentados na racionalidade técnica e em proposições psicopedagógicas, identificam nas experiências e nos conteúdos curriculares a serem compreendidos pelos estudantes, uma forma de alcançar determinados objetivos do jeito mais científico e eficaz possível. De acordo com o autor, o currículo, nessa ideologia, se torna algo totalmente planejado em todos os níveis, originando um sistema que prescreve os resultados que devem acontecer, indica o que é necessário aprender. Entretanto, essa

matriz ou orientação curricular não mostra os meios de como obtê-lo e nem a razão pela qual se deve aprender.

Já a **quarta** e última **matriz curricular** traz o currículo como configurador da prática. Segundo o autor, essa orientação é a mais completa das quatro e representa o “[...] o discurso mais coerente para relacionar os diferentes círculos dos quais procedem determinações para a ação pedagógica, com uma melhor capacidade explicativa [...]” (SACRISTÁN, 2017, p. 47). Ela, superando às outras, se preocupa com a prática curricular e tem um viés crítico em relação a educação, interpretando, assim, a análise do currículo como um objeto social. O autor ainda acrescenta que o currículo e a realidade educativa são atividades práticas, as quais se estabelecem em torno de problemas reais que acontecem nas escolas. Ela fornece maior autonomia ao professor em relação à implementação dos currículos.

Em suma, cada uma das quatro matrizes curriculares apresentadas por Sacristán trabalham com diferentes critérios que são utilizados na seleção de conteúdos que vão compor um currículo considerado ideal. Para isso, a primeira matriz se utiliza de critérios baseados em conhecimento científico e comprovação de fatos a partir de fontes, valorizando o saber culto. Já a segunda matriz traz currículos que tem como foco a experiência trazida, de casa, pelos alunos, dando importância as suas preocupações psicológicas e sociais, considerando as suas necessidades. A terceira matriz, que traz o eficientismo, busca trabalhar com um currículo da forma mais eficiente e científica possível, perdendo as dimensões histórica, cultural e social para torná-lo um objeto administrável. Por fim, a última e mais completa matriz curricular trata de trazer um currículo que dá importância a comunicação entre a teoria e a prática, a qual alunos e professores tem papel central e que é geralmente esquecida ou secundarizada nas outras matrizes.

Depois de discutido o significado do conceito de currículo, as teorias envolvidas em sua conceitualização, dentre outras questões, faz se necessário discutir a presença e a importância da Geografia no currículo escolar brasileiro. Tendo em vista a diminuição do espaço dessa disciplina no currículo escolar, desde o fim do século XIX, passando pela década de 1990, período que foram realizadas reformas educacionais

de grande impacto no sistema de ensino, chegando aos dias atuais, marcados pela promulgação da BNCC.

2.2 A PRESENÇA DA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Geografia começa a compor os currículos escolares, no Brasil, no século XIX. Segundo Vlach (2004), a implantação da Geografia nos currículos das escolas brasileiras aconteceu, primeiramente, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal. Esse colégio foi o primeiro a adotar a disciplina em seu currículo escolar, por meio do Decreto de 2 de dezembro de 1837³, sendo que, posteriormente, se disseminou pelo resto do país. Seu objetivo, de início, foi tornar os alunos cidadãos, transmitindo conteúdos genéricos sobre o mundo, se embasando na Geografia Tradicional, muito difundida na época.

O modelo tradicional da Geografia trabalhava abundantemente com a descrição de lugares, impondo aos alunos o que se convencionou denominar popularmente de “decoreba”. Assim, como acentuam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), para tirar boas notas, nessa época, era necessário que o aluno tivesse boa memória, visto que era preciso decorar, por exemplo, nomes de rios, tipos de relevo, nomes de capitais, principais cidades, etc. Essa forma de ensino era baseada no modelo francês, principalmente nos compêndios de Geografia que eram importados da França.

No fim do século XIX, o diplomata Rui Barbosa (1849-1923), fundador da Academia Brasileira de Letras, descreve como era o ensino da Geografia nesse período:

[...] salvo algumas observações frias e sem cor acerca dos aspectos físicos e a indicação dos sistemas de governo, tudo o mais reduz-se à repartição monótona dos cultos e das famílias humanas por entre as diversas nações, cabendo, porém quase todo o espaço à enumeração das terras e águas. Na Geografia Geral a grande questão, o empenho quase absoluto do curso está em gravar na memória os nomes de todos

³ Esse decreto converteu o Seminário de São Joaquim em Colégio Pedro II e deu outras disposições, dentre elas, a implementação da disciplina de geografia através do artigo 3º que dizia: “Neste colégio serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa; retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia” (BRASIL, 1837, p. 60).

os países, mares, golfos, estreitos, lagos, rios, montes, ilhas, penínsulas, cabos: cerca de mil. Na Geografia Particular recrudescem a impertinência e a preocupação fixa, invariável, de decorar, e só decorar (BARBOSA, 1946, p. 306).

De modo geral as aulas de Geografia permaneceram nesse formato, ou seja, baseada na descrição e nos exercícios mnemônicos por anos, até que, na década de 1920, se iniciam algumas transformações nessa disciplina escolar. Segundo Rocha (1997), nessa época surgiram oposições em relação ao modelo de Geografia tradicional, culminando em uma nova proposta de ensino, que foi oficializada a partir da implementação do Decreto 16.782^a, de 13 de janeiro de 1925, mais conhecida por Lei Rocha Vaz, formulada pelo jurista João Luiz Alves. Com a grande onda de questionamentos a respeito da educação da época, a Geografia conseguiu adentrar nas legislações educacionais (ROCHA, 1997).

De acordo com Rocha (1996), as indagações feitas ao ensino, de modo geral e particularmente ao de Geografia, na época, abarcavam não só a metodologia utilizada, mas também o tratamento didático e os conteúdos trabalhados em sala de aula. Um dos líderes desse movimento foi Carlos Miguel Delgado de Carvalho, professor de Geografia e Sociologia e diretor do Colégio Pedro II, no início do século XX. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), ele participou dos debates educacionais que ocorreram nos anos 1920 e depois integrou o grupo executivo que coordenou a reformulação dos programas de ensino do Distrito Federal (Rio de Janeiro no período atual), sob o comando de Anísio Teixeira⁴.

Delgado de Carvalho buscava modernizar a Geografia, acrescentar mais elementos à disciplina, para que não fosse considerada simples “decoreba”. Ele se norteava na forma de ensino que já estava sendo aplicado na Europa, como a fisiografia e a antropogeografia, por exemplo. Além disso, segundo Rocha (1996), ele demonstrou aos professores uma nova metodologia que, com forte vínculo ao ideário da Escola Nova, buscou modernizar a forma de ensinar os alunos em sala de aula.

⁴ “Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Como teórico da educação, Anísio não se preocupava em defender apenas suas idéias. Muitas delas eram inspiradas na filosofia de John Dewey (1852-1952), de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos” (FERRARI, 2008, n.p.).

Escrevendo na obra *Methodologia do Ensino Geographico*, Carvalho (1925, p. 48), assim se expressa:

A finalidade deste ensino é o estabelecimento elementar, mais claro e permanente, das relações entre a terra e o homem. E, por conseguinte, duplo o critério que vem sendo adoptado entre nós, no ensino de Geografia primária: o alargamento gradual dos conhecimentos geographicos desde os pontos mais próximos e mais familiares até aos mais afastados e complexos e a necessidade de ficarem todas as explicações e descrições em redor do factor humano, desde o homem isolado até ao homem em sociedade, em nação e em diferentes continentes.

O professor Delgado de Carvalho, como defensor incontestável da Geografia moderna, criticava “severamente a ausência de rigor conceitual e inocuidade das idéias presentes na geografia que se ensinava no Brasil” (ROCHA, 2012, p. 6). Além disso, o mesmo autor ainda traz outras questões consideradas pelo professor Carvalho: ele propunha um conhecimento mais científico na Geografia; defendia um estudo que partisse da geografia física elementar (fisiografia); nas aulas referentes à geografia humana, era necessário dar maior destaque para a antropogeografia; e seguindo os preceitos da Escola Nova, também propunha que o meio em que vive o aluno fosse o assunto principal do estudo.

Duas décadas à frente, em 1940, a Geografia escolar brasileira era influenciada pelas ideias do professor Aroldo Edgard de Azevedo. De acordo com Campos (2011), ele teve papel fundamental liderando a reformulação dos livros didáticos em São Paulo, sendo que eles foram os preferidos e mais utilizados no magistério. “Por mais de três décadas, Aroldo de Azevedo influenciou na formação de diversas turmas de professores e de alunos dos antigos ginásio e colegial, pois quase monopolizou o setor de livros didáticos nas diversas regiões brasileiras” (CAMPOS, 2011, p. 324).

Verifica-se, entretanto, apesar das tentativas pontuais de renovação, que o ensino de Geografia não conseguiu, até aquele momento, superar, de modo geral, a excessiva preocupação, dentre outras coisas, com a descrição dos lugares e em fomentar os sentimentos nacionalistas no Brasil. Era uma Geografia tradicional que mantinha traços eminentemente conservadores e que proporcionava limitada reflexão crítica para os

alunos. Entretanto, nas próximas duas décadas, ela passaria por uma mudança abrupta que a deixaria ainda mais neutra e superficial. Essa alteração se remete ao período da Lei 5.692/1971 que será explicada na próxima subseção.

2.2.1 O período da Lei 5.692/1971

As décadas de 1960 e 1970 proporcionaram uma mudança radical não só na Geografia como nas outras disciplinas que tradicionalmente compõe os currículos escolares, decorrentes fundamentalmente do golpe militar que instituiu a partir de março de 1964 (até 1985) o período da Ditadura. Durante esses 21 anos, sob um rígido controle ideológico, a disciplina Geografia (e posteriormente os Estudos Sociais) serviu aos militares como ferramenta ideológica, pois os conhecimentos previstos na organização curricular passaram a ter um caráter de exaltação à Pátria e vazios de conteúdos pedagógico-geográficos significativos.

Desse modo, na esteira das ações promovidas pela Ditadura Militar procedeu-se por meio da aprovação da Lei 5.692/1971, a instituição “[...] dos estudos sociais e se verifica o surgimento de uma Geografia escolar muito conservadora, atrelada a perspectiva pedagógica tecnicista” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 24). A nova Lei 5.692/71 substituiu quase integralmente a LDBEN 4.024/61 em vista dos princípios de um novo momento da sociedade brasileira (JACOMELI, 2010)⁵.

A nova Lei determinava em seu artigo 4º que primeiro e segundo graus tivessem um núcleo comum, obrigatório em todo o país, e uma parte diversificada para atender as especificidades locais, dos estabelecimentos e dos alunos. Ao Conselho Federal de Educação cabia fixar as disciplinas do núcleo comum, e aos Conselhos Estaduais de Educação a parte diversificada. A resolução nº 8 de 1 de dezembro de 1971, anexa ao parecer nº 853/71, fixou as disciplinas do núcleo comum para o 1º e 2º graus, inclusive a disciplina de Estudos Sociais. A Lei se apresenta da seguinte forma:

⁵ A referida LDBEN direcionou um modelo de currículo já descrito nesse trabalho, conforme nomenclatura utilizada por Sacristán (2017), eficientista ou tecnológico com fortes vínculos com uma pedagogia desideologizada.

Art. 1º O núcleo comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; c) Ciências. § 1º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas: a) em Comunicação e Expressão - A Língua Portuguesa; b) nos Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; c) nas Ciências - a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas (BRASIL, 1971, p. 399).

Portanto, criada no período do Governo Militar, a área⁶ de Estudos Sociais substituiu a Geografia e a História no currículo das escolas brasileiras, resultando em um inequívoco retrocesso nas conquistas que a Geografia, bem como a História, havia conseguido até então. A nova disciplina escolar não se aprofundava nos conteúdos geográficos e nem nos históricos, manifestando seu caráter vazio, superficial e, pretensiosamente, neutro. Segundo Pontuschka (1999), a junção das disciplinas aconteceu de forma autoritária, objetivando transformar a História e a Geografia em matérias inexpressivas dentro do currículo e segmentar ainda mais seu conhecimento.

Diferentes autores (PONTUSCHKA, 1999; PONTUSCHKA; PAGANELLI E CACETE, 2007; ALBUQUERQUE, 2011), ressaltam que as ações desenvolvidas pela Associação Nacional de História – ANPUH e a Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB ligadas, respectivamente, a História e a Geografia, em conjunto com professores da Universidade de São Paulo – USP e da rede pública, foram de fundamental importância para ajudar a reverter, depois de certo tempo, a situação das duas disciplinas. Isso fez com que, depois de um processo árduo e relativamente longo, voltassem para o currículo da 5ª a 8ª séries⁷.

Essa movimentação de historiadores e de geógrafos a favor da volta de suas respectivas disciplinas ao currículo do ensino de primeiro grau, hoje Ensino Fundamental Anos Finais, gerou intensos debates nas escolas. Segundo Albuquerque (2011), essas discussões percorriam um viés crítico, que se estendeu até a década de 1980, expondo propostas pedagógicas diferenciadas das produções que eram publicadas no início do século XX, marcadamente tradicionais.

⁶ Importante observar que os Estudos Sociais era uma área que, na prática, transformou-se em uma disciplina.

⁷ Segundo a nomenclatura atual, 6º a 9º anos.

No início do século XX, como já foi destacado, a corrente que predominava era a denominada Geografia Tradicional, abordada por concepções de modo geral descritivas e mnemônicas. Entretanto, nas últimas décadas do século XX, com a influência principalmente da Geografia Crítica, mas não apenas dela, a Geografia escolar incorporou um discurso politicamente engajado e preocupado com a transformação da realidade social. Questionava a pretensa neutralidade científica que, em certa medida, marcava a chamada Geografia Tradicional e que, destacadamente, era o mote fundamental dos conteúdos veiculados pelos Estudos Sociais.

Aos poucos, esse viés crítico foi se expandindo pelo Brasil e adentrando as discussões que transcorriam na escola. Essa revolução da Geografia, segundo Vesentini (2004), seguia dois pressupostos básicos: engajamento e criticidade. A primeira está ligada a uma leitura do espaço geográfico que não omita tensões e contradições. A segunda está relacionada com uma Geografia comprometida com a justiça social e a correção de desigualdades socioeconômicas e disparidades regionais. Esses princípios não eram hegemônicos na produção geográfica até a década de 1970, pois o viés da época tendia para a neutralidade, deixando de lado problemas sociais e ambientais. Todavia, com a chegada do movimento da Geografia Crítica, iniciou-se um processo que incitou mudanças na forma de se dar aula e no próprio pensamento geográfico, permitindo uma abertura para o estudo da implicação social dos fenômenos geográficos (VESENTINI, 2004).

Além disso, vale dizer que a Geografia Crítica também se preocupou com outros fatores que envolvem os alunos e a sociedade de modo geral. De acordo com Vesentini (2004), o movimento não foi apenas de renovação dos conteúdos, mas também de valorização de certas atitudes (a ética, o combate aos preconceitos, o respeito as diferenças, etc.) e habilidades (raciocínio, capacidade de observação e crítica, etc.) necessárias aos novos tempos. Ele ainda acrescenta que

A geografia escolar crítica vai muito além desses avanços que ocorreram na geografia tradicional – embora os assimilando à sua maneira – e preocupa-se – basicamente com o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade do educando, com a cidadania, afinal, que é ao mesmo tempo o resultado e a condição de existência de cidadãos ativos e participantes que questionam a realidade

e (re)constróem os direitos democráticos [...] (VESENTINI, 2004, p. 227).

Dentro desse movimento de renovação da Geografia, nas décadas de 1980-1990, vale destacar os projetos que resultaram na formulação de novas propostas curriculares no estado de São Paulo e no Paraná. O primeiro foi a proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP de São Paulo. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), a CENP reuniu uma equipe de autores, liderados por pesquisadores de universidades públicas, para elaborar propostas curriculares para o estado. Na área da Geografia, foram chamados professores do Departamento de Geografia da USP, que buscaram fazer uma revisão metodológica do material existente, levando em conta os princípios fundadores da disciplina segundo a abordagem da Geografia Crítica. A discussão da proposta buscou atingir todo o país e, embora não tenha chegado a todos os professores, proporcionou uma relativa interrupção no ensino tradicional da Geografia (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007).

Nesse momento, ainda de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 71), os debates em torno da proposta da CENP apontaram “[...] caminhos diferentes de um ensino apenas transmitido pelo professor, descolado dos movimentos sociais e da realidade social do País”. A ideia agora era trabalhar com a criticidade dos alunos, para que eles pudessem analisar o meio em que vivem e compreender os fenômenos sociais que os cercam (ideias essas trazidas com a entrada da Geografia Crítica no Brasil). A proposta da CENP se tornou um documento de referência para a formulação de propostas curriculares de outros estados, fundamentando-se nos seus pressupostos teórico-metodológicos e nos conteúdos propostos (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007).

O segundo projeto, que trouxe uma nova proposta curricular, elaborado a partir da influência da CENP, foi o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990). Essa política educacional trabalhou com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na época chamado de 1º grau, oferecendo um norte para

professores em sua prática educacional. O documento traz pressupostos teóricos, conteúdos, encaminhamentos metodológicos e avaliação separados por disciplina⁸.

A parte do documento que corresponde a Geografia traz os mesmos itens descritos acima. Entretanto, o que vale destacar é a tentativa de propor um viés mais crítico na disciplina, levando em conta o que estava se disseminando pelos outros estados do país. Isso pode ser visto na parte do documento de Geografia que traz os pressupostos teóricos da disciplina. No início, os autores fazem diversas críticas ao modelo tradicional de ensino e a pretensa neutralidade da disciplina. Logo após, se posicionam a favor de se trabalhar na perspectiva da Geografia Crítica e explicam o porquê:

[...] optamos pelo ensino de uma geografia crítica, que desvele a realidade, uma geografia que conceba o espaço geográfico como sendo um espaço social, produzido e reproduzido pela sociedade humana, com vistas a nele se realizar e se produzir. E se no ensino ela se preocupa com o desenvolvimento do senso crítico do aluno, implica em desenvolver-lhe a compreensão do papel histórico daquilo que é criticado (PARANÁ, 1990, p. 87).

Pode-se notar que a década de 1990 iniciou com propostas que buscaram mudar o pensamento da Geografia Tradicional que se tinha até então. E esse pensamento teve continuidade com a promulgação da LDBEN em 1996 e com outras propostas curriculares que surgiram mais à frente. Para explicar melhor como surgiram as novas propostas e a LDBEN, o próximo item trabalhará com a temática, de forma cronológica, chegando até o período em que vivemos atualmente.

2.2.2 O período da LDBEN 9.394/96

Após alguns anos de discussão, a LDBEN 9.394 foi promulgada em 1996. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), essa lei proporcionou mudanças significativas na educação a partir das discussões que ocorreram no universo educacional brasileiro. As propostas curriculares que existiam até então foram

⁸ Na época ainda era ensinada a disciplina de Organização Social e Política Brasileira - OSPB.

novamente debatidas com o propósito de gerar uma nova proposta que contemplasse todo o país. O resultado desses debates foi a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs do Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 1997), os PCNs buscavam orientar professores e equipe pedagógica na construção de seus currículos, fazendo isso de forma flexível, por ter sua natureza aberta. No documento consta que ele não é um modelo curricular homogêneo e impositivo, pois se fosse, “[...] se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (BRASIL, 1997, p. 13).

Os documentos foram elaborados por especialistas de cada área das disciplinas escolares, fazendo parte, como já salientado, das políticas públicas educacionais iniciadas com a LDBEN 9.394/96 (PONTUSCHKA, 1999). Entretanto, na mesma obra, a autora relata que as políticas educacionais da época foram definidas segundo as determinações de outras mais amplas, oriundas dos países centrais e impostas aos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, “[...] sob o respaldo e a cooperação do Estado, e que afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras” (p. 14).

Verificou-se, neste contexto, uma forte e impositiva influência dos organismos internacionais na definição das finalidades educativas⁹ e da produção dos documentos e diretrizes que orientam a organização dos currículos escolares. Nesse sentido, Cacete (2013) coloca que os PCNs fizeram parte das reformas as quais o Estado brasileiro realizou em virtude do projeto neoliberal, que incluem processos de reestruturação capitalista e globalização da economia. Dentro desse âmbito neoliberal, os países desenvolvidos possuem função específica, assim como os subdesenvolvidos. A respeito disso, Albuquerque afirma (2005, p. 66)

Para os países subdesenvolvidos, evidenciam-se, além da redução do papel do Estado, estabelecida por esse projeto, o aumento da capacidade de interferência de organismos internacionais nas suas

⁹ A definição das “finalidades educativas” é um importante capítulo nos esforços de compreensão da formulação dos currículos e será tema de análise na próxima seção dessa dissertação.

políticas sociais, diante de uma cobrança acentuada de redução dos gastos nesta área. As políticas educacionais brasileiras passaram então a ser orientadas por diretrizes fixadas por esses órgãos.

Os organismos a que a autora se refere são o Banco Mundial, a Unesco, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL. Essas quatro organizações juntas são, historicamente, as maiores influenciadoras da educação no Brasil e nos seus países vizinhos. Segundo Cacete (2013), no período analisado, as políticas públicas seguiram uma concepção que obedece aos referenciais dos organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, pois é função do poder central o desenvolvimento e elaboração do currículo. Ela ainda acrescenta que essa centralidade do Estado gerou um controle técnico das escolas, sobretudo na seleção, avaliação e organização de conteúdos, fazendo com que haja uma padronização do currículo, como é o caso da BNCC atualmente.

Segundo os autores consultados (CACETE, 2013; PONTUSCHKA, 1999; SPOSITO, 1999), é nesse contexto de quase submissão aos organismos internacionais que o processo de elaboração dos PCNs se inicia, mais precisamente no ano de 1995. A sua construção demorou cerca de dois anos, sendo que cada PCN foi lançado em anos diferentes: em 1997 foi divulgado o PCN dos ciclos I e II do Ensino Fundamental; em 1998 o dos ciclos III e IV do Ensino Fundamental e em 1999 o PCNEM do Ensino Médio.

Depois de prontos, esses documentos foram enviados as escolas, para que os professores pudessem se orientar por eles. Entretanto, eles não chegaram a todos os educadores do Brasil e não funcionaram como o governo queria, pois os PCNs tiveram um processo de construção verticalizado. Essa verticalização está relacionada a como eles foram feitos. Anteriormente já foi dito que os PCNs foram formulados por especialistas universitários de cada disciplina escolar, todavia, nenhum professor da Educação Básica foi convidado para participar dos debates.

Sposito (1999) corrobora essa ideia ao destacar que os professores são os principais agentes do desenvolvimento educacional e que a sua presença era essencial

na etapa de elaboração dos documentos. Cacete (2013) partilha do mesmo pensamento expondo que os documentos foram divulgados em meio a muitas críticas, que vinham de setores organizados da sociedade civil como, por exemplo, da AGB. Questionava-se naquele momento não somente o mérito da proposta, mas a forma como foram elaborados, ou seja, de forma centralizada e vertical, sem interlocutores, sem diálogo com os professores da Educação Básica.

Na esfera do PCN de Geografia, Sposito (1999) relaciona em seu texto alguns pontos positivos e negativos do documento. De início, a autora salienta que se observa na leitura do documento uma pluralidade teórico-metodológica a qual rompe

[...] 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 (SPOSITO, 1999, p. 30).

Isto é, os PCNs vieram com o propósito de valorizar a interdisciplinaridade e favorecer o diálogo entre as disciplinas. Porém, Pizzato (2001, p. 79) expõe que esse propósito pode não ser positivo como se imaginava *a priori*, pois ele representou também a “[...] tendência ao enfraquecimento das disciplinas em direção ao holismo, às explicações e às teorias que enfatizam uma visão global do real”. Ou seja, a perspectiva de interdisciplinaridade assumida pelo documento acaba não permitindo um aprofundamento dos conhecimentos de cada matéria, pois como o diálogo com as outras disciplinas é fundamental, muitas vezes, o que se é trabalhado em sala acaba sendo uma temática mais geral, que abarque e dê conta de fazer esse diálogo. Isso faz com que as especificidades – ou seja, a lógica científica de cada disciplina – presentes em cada ciência, sejam postas de lado, trazendo a volta das mesmas à neutralidade científica e a redução do seu poder explicativo do mundo.

Oliveira (1999) também faz uma discussão sobre os PCNs e concorda com a ideia de Sposito (1999) de que o documento não é marxista e nem positivista. Ele coloca esse fator como ponto negativo, pois a mudança para o foco do relativismo/ecletismo teórico e metodológico distorce as considerações que os pressupostos marxistas haviam incorporado na análise sócio espacial. O autor critica, assim, a posição ideológica dos autores que formularam os PCNs e que, segundo ele,

defendem uma ideia de educação direcionada para os valores individuais e uma Geografia neutra. Ademais, acrescenta que os conceitos utilizados no documento são de correntes de pensamento diferentes e que a redação tem problemas de base teórica, pedagógica, histórica e filosófica.

Anos após a divulgação dos PCNs no país, no estado do Paraná surgiu uma proposta que foi na contramão deles, as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (DCE-PR). De 2003 a 2008, elas passaram por um processo de elaboração, no qual os professores da Rede Pública Estadual do Paraná participaram de eventos oportunizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) para contribuir na confecção dos textos presentes nas Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2008).

Segundo Mello e Zanella (2014), além dos professores da rede pública, instituições de Ensino Superior e teóricos da área da educação em geral também participaram do processo. Os autores afirmam que essa participação de professores de todas as esferas aconteceu na tentativa de cessar com a verticalização das prescrições de currículos. “Nesta reformulação, houve a proposição de findar com projetos interdisciplinares, ampliando a carga horária destinada e priorizando as disciplinas da base nacional comum [...]” (MELLO; ZANELLA, 2014, p. 64).

Segundo Giroto e Rech (2016), a DCE-PR possui o objetivo de ser um documento mais aberto, que possibilite aos vários sujeitos da educação a produção de propostas de ensino de Geografia “[...] sem que haja a obrigatoriedade de um currículo unificado. O documento está organizado em conteúdos estruturantes (as dimensões do espaço-geográfico¹⁰) e aponta alguns objetivos para o Ensino de Geografia” (GIROTO; RECH, 2016, p. 7).

Vale ressaltar que alguns conteúdos básicos da disciplina se repetem ao longo das diferentes séries, como é o caso do conteúdo “A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração do território brasileiro” (PARANÁ, 2008, p. 94-96), que aparece no sétimo, oitavo e nono anos. Essa repetição proporciona que o conteúdo possa ser abordado de forma ou escala diferente a cada ano.

¹⁰ 1) Dimensão econômica; 2) Dimensão política; 3) Dimensão cultural e demográfica e, 4) Dimensão socioambiental do espaço geográfico.

Giroto e Rech (2016) descrevem a importância das DCE-PR se orientarem pela teoria que traz o currículo como configurador da prática (como vimos, quarta matriz curricular descrita por Sacristán, 2017) e vinculado às teorias críticas. Eles apontam que ela traz a concepção da formação de um aluno que esteja apto a enfrentar os desafios do seu tempo e modificar a realidade, fundamental habilidade para o século XXI.

Dois anos após a divulgação oficial da DCE-PR em 2008, ela sofreu uma modificação no nome. A partir do Parecer CEE/CEB número 130 de 2010, seu nome passou para Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino (DCOE-PR). Isso aconteceu devido ao fato de que já existiam, na época da sua construção, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e a mesma não pode ser maior do que a legislação federal estabelecida pelo Conselho Nacional. Segundo Paraná (2012), para continuar com a movimentação no sentido de implementar as DCOE-PR, foi lançado em 2012 o Caderno de Expectativas de Aprendizagem que visa subsidiar o “[...] trabalho docente, podendo ser utilizadas como referencial, tanto para o planejamento das aulas, quanto para o acompanhamento do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2012, p. 5).

Desse modo, fica claro a intenção da DCOE-PR em não criar uma listagem pronta de conteúdos e formas a serem trabalhados pelos professores, pelo contrário, de acordo com Paraná (2012), elas fornecem um guia ao professor na construção do seu Plano de Trabalho Docente (PTD), o qual ele determina de que forma e onde irá aplicar essas expectativas que compõem o documento. Outro elemento fundamental que ela subsidia é a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), que seleciona os conteúdos que deverão ser trabalhados em sala por cada disciplina. Dessa maneira, se faz necessário destacar a autonomia que a DCOE-PR proporciona ao professor, deixando à cargo dele decidir como vai montar sua proposta de trabalho.

2.2.3 O período atual

Por fim, chegamos a última e mais atual mudança que está acontecendo nas políticas de currículos do país: a elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A Base, à semelhança de outros documentos como por exemplo as DCOE-PR,

não pretende ser um currículo, mas sim uma guia para professores, equipe pedagógica e gestores (em cada unidade da federação) na construção de seus currículos. A ideia desta pesquisa é analisar seu processo de construção, identificando as intenções que estão explícitas e implícitas, os ideais de formação e qualidade da educação que se encontram no documento, focando principalmente no componente curricular Geografia. Essa análise se mostra relevante, pois a Base será um documento de afirmação da educação no país e que vai reger o processo de elaboração dos currículos a partir de 2019.

No texto introdutório da Versão Final, pode-se encontrar o trecho que corrobora o que foi dito:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017a, p. 8).

É possível notar, nessa citação, que é um dos objetivos da BNCC unir os sistemas educacionais dos municípios e estados e tornar um só, facilitando desde a avaliação até a elaboração de conteúdos à nível nacional. Esse texto faz parte da Versão Final (ou Versão Definitiva) da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BNCC EI/EF), que passou por diversos processos, discussões e audiências para que se chegasse à Versão Final, aprovada em dezembro de 2017. Entretanto, isso não quer dizer que a Versão Definitiva da BNCC EI/EF teve seu texto amplamente aceito.

Nesse contexto, surgem indagações como: o fato de a BNCC não seguir declaradamente uma concepção filosófica pode mascarar as suas intenções; se os objetos de aprendizagem presentes na Geografia auxiliam o aluno a entender o espaço geográfico como objeto da Geografia; e se ela deixa claro as relações básicas da Geografia que são sociedade/natureza e espaço/tempo. Essas dúvidas deixam todos que trabalham com educação apreensivos, pois reformas educacionais ou curriculares

realizadas no Brasil anteriormente sempre vieram acompanhadas de imposições e restrições, principalmente aos professores.

Após essa breve contextualização, se faz necessário destacar que, ao longo do século XX, a Geografia passou por diversas mudanças. Essas modificações ocorreram pela influência das diferentes correntes de pensamento, das políticas educacionais do Brasil e dos organismos internacionais, afetando, inclusive, os conteúdos que integram o currículo escolar. De início, era abordada por concepções de modo geral descritivas, porém, nas últimas décadas, com a influência principalmente da Geografia Crítica, mas não apenas dela, tornou-se uma disciplina que visa a transformação da realidade social. Ou seja, busca, através de seus saberes, formar um cidadão crítico, formador de opinião, que observa a realidade e consegue fazer a interpretação dos fatos que ocorrem ao seu redor e que condicionam sua vida.

Visto isso, para complementar não somente as discussões referentes a Geografia, mas como também a educação de forma geral, é necessário discorrer sobre as finalidades educativas das duas, sobre qual a função da Geografia e da educação no contexto da formação global dos alunos. Por isso, a próxima seção vai trabalhar com as duas temáticas, trazendo a opinião dos autores da área em conjunto com as reflexões da autora.

3 AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A reflexão sobre a definição das “finalidades da educação escolar” é um caminho interessante e necessário para se analisar e compreender os princípios e os pressupostos essenciais sobre os quais, de modo geral, se assentam as propostas curriculares e, particularmente, aqueles que estruturam a BNCC. Para Libâneo (2016, p. 444),

A definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacional e, por consequência, para as escolas e professores.

Pode-se deduzir das afirmações de Libâneo (2016, p. 444) e em consonância com Lenoir (2013), que as finalidades educativas exprimem uma orientação filosófica e valorativa que, de modo geral, fundamentam a organização do sistema educativo, “[...] diferentemente de objetivos que se referem a resultados mais precisos, circunscritos, voltados a ações concretas delimitadas para certo período de tempo, inclusive operacionalizados em metas quantificáveis”.

A Figura 2, que se apresenta a seguir, organizada a partir das ideias de Libâneo (2016) e Lenoir (2013) sintetiza, esquematicamente, as determinações e influências que incidem sobre os sistemas educativos e as próprias práticas escolares e didático-pedagógicas que acontecem nas salas de aula, na qual se pode observar a importância da identificação das fontes definidoras das finalidades educativas.

Figura 2 – Esquema explicativo das ideias abordadas na seção 3



Fonte: LIBÂNEO (2016) e LENOIR (2013)
Elaboração: a autora

Depreende-se, que as unidades escolares e, em consequência, o modo como estas organizam suas práticas de aprendizagem são influenciadas pelas decisões de órgãos de governo de cada país. Assim, os sistemas educativos são orientados por finalidades definidas pelo Estado, sendo elas direcionadas, geralmente, para uma formação cidadã e para o trabalho. No Brasil, toda a educação é regida pela LDBEN, que traz em dois artigos específicos as finalidades educacionais de modo geral (artigo 2º) e da Educação Básica (artigo 22):

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade** o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 22. A educação básica **tem por finalidades** desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, on-line, grifos nossos).

Conforme pode ser visto nos artigos 2º e 22 da LDBEN, a educação brasileira coloca como primordial o desenvolvimento dos estudantes, sua **formação para cidadania, qualificação para o mercado de trabalho** e como **possibilidades para**

que continuem seus estudos posteriormente. Esses três fatores expressam e veiculam **finalidades educativas** que, conforme já apresentado, revelam uma orientação filosófica que expressam determinados valores que fundamentam organizativamente o sistema educativo (LENOIR, 2013; LIBÂNEO, 2016).

Os autores consultados definem, como se viu, as finalidades da educação como os valores e a orientação filosófica que são escolhidos na formação dos estudantes dentro de qualquer nível da educação. São elas que determinam o tipo de aluno que será formado nas instituições escolares e, por isso, são diferentes dos objetivos. Libâneo (2016) complementa que o estudo das mesmas possibilita reconhecer, nos sistemas escolares, não só as intenções explícitas e implícitas, mas também de que forma elas afetam as escolas, os currículos e a sala de aula.

Todavia, é importante considerar que a formulação das finalidades educativas precisa ser analisada e devidamente entendida para além daquilo que está expresso nas políticas nacionais, uma vez que estas, no contexto da globalização, subordinam-se a estratégias elaboradas com base em agendas da economia política global. Com efeito, é importante ressaltar que “[...] as finalidades resultam de um jogo de forças em que se defrontam interesses de variada origem, sistemas de valores e crenças, dentro da complexidade da realidade social que caracteriza as sociedades” (LIBÂNEO, 2016, p. 445). Ademais, é nas finalidades educativas que o sistema escolar encontra um valoroso instrumento dos governos para transmitir e firmar suas ideologias (PESSONI; LIBÂNEO, 2018).

Vários autores (Libâneo, 2016; Lenoir, 2013; Charlot, 2007; Dourado e Oliveira, 2009; Beech, 2009) têm se interessado pelo estudo dos diversificados modos de atuação e intervenção dos organismos internacionais (especialmente o Banco Mundial, o FMI, a Unesco e a OCDE) na definição de finalidades educativas escolares, de modo especial em países emergentes como é o caso do Brasil, e seu impacto nas políticas educacionais, sistemas escolares e, em consequência, na produção de propostas curriculares e nas práticas didáticas de sala de aula.

Considerando que a ideologia neoliberal sustenta, em grande medida, a ação desses organismos internacionais, surgem as seguintes perguntas: como as políticas de tendência neoliberais passaram a influenciar a educação no mundo? De que forma

isso acontece? Há uma tentativa de padronização dos currículos – e evidentemente dos modos de avaliação – de acordo com as políticas desses organismos internacionais?

Neste contexto, antes de se analisar as finalidades educativas explícitas e implícitas, em textos desses organismos, é importante que se entenda como o neoliberalismo se desenvolveu no mundo e que caminhos percorreu até chegar ao ponto de influenciar a educação. Vale destacar também nesse sentido, que associado à expansão do discurso ideológico neoliberal, tem-se dois fenômenos interligados, a “mundialização” ou “internacionalização” e a “globalização” que funcionando conjuntamente tem impulsionado as políticas neoliberais. Dessa forma, a próxima subseção cuidará de explicar, de forma sucinta, como e de que forma esses três elementos (neoliberalismo, mundialização e globalização) interferem na educação.

3.1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

O neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que surgiu no século XX. Ela veio substituir o liberalismo, criado no século XVII pelo filósofo inglês John Locke, na intenção de dar resposta à crise do Estado nacional. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o neoliberalismo é a favor do Estado mínimo (intervém o mínimo possível na economia), da liberação total do mercado, da transferência de serviços para a iniciativa privada, da diminuição de gastos do Estado em políticas públicas e sociais, além da luta contra a regulação, o planejamento da economia (se autorregula) e contra o protecionismo de mercado. Tudo isso acontece ao mesmo tempo em que o capitalismo se torna mais forte no mercado mundial, orientando a nova ordem internacional.

No âmbito educacional, segundo Libâneo (2016), o neoliberalismo influencia os sistemas educacionais de acordo com algumas características marcantes como: redução das responsabilidades do Estado a partir da privatização de oferta e serviços de educação, instauração da meritocracia no sistema educacional, utilização da concorrência para endossar competitividade e rentabilidade, atitudes para proporcionar competição entre as escolas, dentre outras. Todas essas características também são

influenciadas por outros dois fenômenos que atuam em conjunto com as políticas neoliberais, a **globalização** e a **internacionalização** ou **mundialização**.

De acordo com Charlot (2007, p. 132), que utiliza as palavras de David Dollar (Diretor das Políticas de Desenvolvimento do Banco Mundial), a globalização significa “[...] a crescente integração das economias e das sociedades no mundo, devido aos fluxos maiores de bens, de serviços, de capital, de tecnologia e de idéias”. Ou seja, o contexto da globalização destaca a grande integração entre as sociedades do mundo e a diminuição das distâncias entre elas, colocando o planeta como uma “aldeia global”. A partir desta integração, ao mesmo tempo em que as distâncias territoriais continuam as mesmas, no mundo globalizado, as conexões via internet, fibra ótica etc., permitem que os países estejam conectados/próximos o tempo todo.

O conceito de mundialização é também um fenômeno que pertence ao cenário da globalização, pois trata dos programas e ações que são feitas pelas organizações internacionais a fim de proporcionar os acontecimentos das agendas globais dos países desenvolvidos. De forma mais precisa, Libâneo (2016, p. 446) define a internacionalização como os

[...] processos e ações, movidos por organismos internacionais, na forma de planos, programas, diretrizes e procedimentos de execução ligados a políticas econômicas, financeiras, sociais e educacionais para viabilizar a agenda global das grandes potências mundiais, especialmente nos países emergentes.

Dessa forma, é importante salientar que os ideais neoliberais caminham em conjunto e são fomentados com a globalização e a mundialização, entretanto não atuam da mesma forma na educação. As mudanças no meio educacional se iniciaram antes mesmo de se falar em globalização. Charlot (2007) relata que antes da Segunda Guerra Mundial os países possuíam um Estado educador, o qual valorizava a construção da nação, a paz social e a impressão de valores. Todavia, a partir dos anos 1950 e 1960, o Estado passou a ter caráter desenvolvimentista e a escola a ser pensada dentro de uma lógica socioeconômica, colocando a educação a serviço do desenvolvimento.

No final da década de 1970, ainda de acordo com Charlot (2007), surgem sinais claros de que haveria uma crise, levando à uma reestruturação do sistema capitalista internacional, que traz novas lógicas socioeconômicas tais como a preocupação com a qualidade, a produtividade, a eficácia e a diversificação. Mesmo não sendo um consenso entre os autores de que a globalização iniciou nessa época, as características do neoliberalismo se afloram e o Estado muda seu caráter para regulador. Essas ações, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), fazem parte de um enfrentamento da crise do capitalismo e da construção de uma nova ordem mundial. O projeto neoliberal buscou assegurar, assim, as condições necessárias para o impulso e a concretização da globalização.

No contexto brasileiro, afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), esse novo quadro socioeconômico de tendências neoconservadoras se manifestou já na década de 1980, expondo a diminuição do Estado perante o fornecimento de serviços públicos como, por exemplo, a educação e a saúde. De acordo com Milagre (2017), essa perspectiva economicista de objetivos e finalidades trouxe, aos sistemas educacionais e as instituições escolares, o estabelecimento de um novo modelo de funcionamento. Modelo esse que, evidentemente, também afetou as práticas pedagógicas e os currículos escolares.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) acrescentam que os acontecimentos do mundo atual têm afetado a educação escolar de diversas formas, pois, além de lidarem com outras modalidades de educação formal, informal e profissional, precisam se articular para formar pessoas mais qualificadas e preparadas para enfrentar os novos tempos. Vejamos o que os autores descrevem como necessário ao ensino escolar atual na perspectiva do neoliberalismo:

- a) formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnologias de produção, de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego; b) prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional; c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo,

consciente e crítico da cidadania; d) formar cidadãos éticos e solidários (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 63).

Os autores retrataram quatro finalidades educativas que possuem influência das novas lógicas socioeconômicas impostas pelo projeto neoliberal. Em duas, das quatro finalidades citadas, eles trazem a questão da relação capital-trabalho e a qualificação como primordial para a formação dos estudantes. Além disso, por exemplo, trabalha com o termo “aprender permanentemente”, que é uma referência clara a um dos capítulos do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, também conhecido como Relatório Jacques Delors. Nesse capítulo do relatório é colocado a importância de se ter acesso ao aprendizado em qualquer fase da vida, eliminando “[...] a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente” (DELORS, 1998, p. 117).

Depois dessa breve contextualização do desenvolvimento do neoliberalismo, seguindo o esquema apresentado anteriormente (Figura 2), é necessário esclarecer que a educação é afetada por esse modelo político-econômico a partir da internacionalização das políticas educacionais. Por isso, a próxima subseção buscará mostrar quais são os objetivos das mesmas, que tipo de cidadão é formado por elas e como afetam o currículo e os professores dentro de suas práticas na sala de aula.

3.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Outra questão que se relaciona à interferência dos ideários neoliberais na educação é a definição de finalidades e objetivos baseados nas orientações de organismos internacionais multilaterais. A definição das políticas educacionais é realizada de forma padronizada, de acordo com as direções que são colocadas por essas organizações. Programas, diretrizes e planos para a educação desenvolvidos pelos Estados, baseados nessas direções, são pensados sempre na lógica do mercado e da economia.

Entre as organizações internacionais que mais interferem na educação dos países destaca-se o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e

a Cultura – UNESCO. Todavia, além dessas, também existem outras como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Fundo Monetário Internacional – FMI.

Como mostra Charlot (2007), esses organismos funcionam, mormente, de acordo com os interesses do capital internacional, sendo subsidiados fortemente pelos recursos financeiros dos Estados que os compõem. Isto é, as decisões tomadas dentro de cada organismo relacionam-se, na maioria das vezes, ao capital que os países neles investem. Charlot (2007) exemplifica que 25% do orçamento da OCDE vem dos Estados Unidos e 17% dos votos do FMI (maior percentagem) corresponde ao mesmo país; no caso do Banco Mundial, os votos dependem da quantidade de capital investido por cada país. Por esses motivos, vale destacar que os países mais ricos, sendo os que possuem maior peso nas decisões, são os articuladores das diversas políticas no mundo.

As políticas educacionais não ficam fora desse leque de influências. Pelo contrário, esse fato é conhecido como internacionalização das políticas educacionais, o qual, nas palavras de Libâneo (2012, p. 3), pode ser compreendido como

[...] um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países.

Planos, programas e ações, no âmbito educacional, são pensados de acordo com as orientações passadas por esses organismos. Porém, cada um deles tem seus objetivos específicos. Charlot (2007) descreve que o Banco Mundial tem como missão de longo prazo o combate à pobreza, emprestando dinheiro as nações necessitadas para sustentar projetos de desenvolvimento, especialmente os relacionados a educação. Já o FMI tem como objetivo evitar crises financeiras mundiais (como, por exemplo, a de 1929) fazendo empréstimos, a curto prazo, para as nações com problemas financeiros.

No entanto, essas ajudas são sempre carregadas intenções subjacentes. No caso do FMI, como nota Charlot (2007), quando libera um empréstimo para os países que precisam, logo entrega um “plano de ajuste estrutural”, no qual consta, geralmente, cortes de gastos públicos em saúde e educação para que seja garantido o pagamento do empréstimo. O Banco Mundial costuma fazer de maneira um pouco diferente, mas seguindo a mesma lógica. Uma análise dos projetos que lhe são enviados é realizada e só depois é escolhido os que serão financiados de acordo com seus próprios critérios. Além disso, ele fornece conselhos aos países que pretendem ter seus projetos financiados pelo mesmo, tornando-se “[...] assim o principal consultor dos países do Sul na área de educação” (CHARLOT, 2007, p. 133).

Vale ressaltar, então, que os países emergentes são os mais influenciados pelas políticas internacionais. Libâneo (2013, p. 49) acrescenta que as políticas sociais como saúde, segurança e educação são os mais afetados: “Ao monitorar e regular esses países, os organismos internacionais intervêm na formulação e execução das políticas públicas, ainda que os governos tenham alguma margem de atuação para redefini-las em razão das peculiaridades nacionais”.

Além disso, nas palavras de Beech (2009), esses organismos projetam soluções para os problemas relacionados com a educação atual e identificam possíveis empecilhos futuros para que sejam solucionados de antemão. Dessa forma, Banco Mundial, OCDE e Unesco se colocam como “autoridades científicas” que conseguem prever o futuro e “[...] podem esboçar um modelo de educação universal que se adapta a esse futuro (imaginário) a que muitas vezes chamam ‘a era da informação’” (BEECH, 2009, p. 37).

Como nota Pessoni (2017), essas organizações passaram a influenciar a educação latino-americana, no contexto político, no final da década de 1980. Nos anos 1990, alicerçou as diretrizes da reforma educacional brasileira, orientada pela lógica do capital e fundamentada na ideologia neoliberal: “Em uma visão produtivista concebe a educação como preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, considerada como instrumento de redução da pobreza, crescimento econômico e ascensão social” (PESSONI, 2017, p. 39). Em outras palavras, o foco dessas políticas é tornar os indivíduos aptos a empregabilidade, para que, com isso, a pobreza possa ser reduzida,

o crescimento econômico aumente e a ascensão social aconteça. O Banco Mundial, segundo Pessoni (2017, p. 46) “[...] considera o investimento em educação como a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres, por meio de participação na economia e na sociedade [...]”.

A autora complementa que a Unesco, de forma muito próxima, coloca a pobreza e a desigualdade social como obstáculos ao desenvolvimento social e econômico. Para esta organização, então, é necessário “[...] uma articulação das políticas educacionais com as estratégias globais de desenvolvimento [...]” (PESSONI, 2017, p. 50) para que se possa diminuir os empecilhos ao desenvolvimento dos países de modo geral e, particularmente, de ascensão social dos mais pobres. Neste contexto, precisou-se estabelecer um plano de ação para superar esses problemas. Isso aconteceu nas Conferências Mundiais de Educação, as quais firmaram novas formas de administração com foco no “Plano de ação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, documento formulado pela Unesco em 1990.

Mas, o que é considerado necessidade básica de aprendizagem? Que critério de qualidade é levado em consideração para se chegar a essa “necessidade básica”? Para chegar a essas respostas, continuando com o esquema apresentado na Figura 2, no próximo subitem discutem-se os referenciais de qualidade de ensino que as políticas internacionais propõem e como afetam a elaboração dos currículos e os professores dentro de suas práticas na sala de aula.

3.3 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA CARACTERIZAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO ESCOLAR

Como se buscou mostrar, os organismos multilaterais afetam as políticas educacionais do mundo todo, principalmente dos países periféricos. Traços dessas políticas são encontradas de forma explícita ou implícita nas políticas de educação desses países. Os Estados têm poder de decisão sobre o que fazer ou não, mas essa margem é muito relativa, porque são conduzidos pelas orientações internacionais do mundo global. São essas organizações que determinam também as finalidades

educativas para esse mundo globalizado, assim como **os critérios de qualidade** dentro do ensino escolar.

Observa-se, no contexto brasileiro, a influência dessas orientações na elaboração, por exemplo, do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-1994), na LDBEN 9.394/96, nos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024), no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e no Plano de Metas Todos pela Educação (LIBÂNEO, 2016). Conseqüentemente, as normativas brasileiras estaduais e municipais, relacionadas à educação, também sofrem influência dessas orientações internacionais. Libâneo (2018) explica que há um percurso a ser seguido para que haja o completo funcionamento dos sistemas escolares. Sistemas esses afetados diretamente pelas normativas internacionais, pois os **critérios de qualidade** e as **finalidades educativas** por elas preconizadas guiam as políticas educacionais, que expressas em documentos oficiais tais como as “Bases Nacionais Curriculares”, em “orientações” e “diretrizes curriculares,” chegam, por fim, as escolas e ao trabalho dos docentes em sala de aula. Ou seja, verifica-se que a orientação veiculada pelos organismos internacionais chega, com maior ou menor impacto, a afetar até mesmo o trabalho em sala de aula, mesmo que seja indiretamente.

Libâneo (2016), apoiando-se em Freitas (2011), acrescenta assertivamente que os organismos multilaterais, movimentos pela educação ligados a corporações empresariais e ONGs, buscam implantar a visão de que a educação é um dos subsistemas do aparato produtivo. Dessa forma, eles indicam que os objetivos da escola têm que estar atrelados às necessidades estratégicas de mão de obra. Ou seja, “Trata-se de uma política explícita do governo, alinhada aos interesses corporativos empresariais, de vincular políticas educacionais à produtividade do trabalho, regulando a formação de trabalhadores para necessidades imediatas da economia” (LIBÂNEO, 2016, p. 446). Verifica-se, portanto, uma perspectiva totalmente voltada ao mercado e a economia, que, presente nos documentos que foram formulados pelos organismos multilaterais citados, influencia e deixa sua marca nas leis e documentos curriculares que direcionam as políticas curriculares em diferentes países, entre eles, evidentemente, o Brasil.

Ao longo das duas últimas décadas, foram elaborados diversos documentos dessas organizações. Segundo Pinheiro (2018), foram realizadas várias conferências atreladas à educação, que buscaram debater e estipular políticas organizacionais para serem seguidas pelos países emergentes. Desde a década de 1990 até o período atual, alguns documentos internacionais influenciaram as políticas educacionais brasileiras. São eles:

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – 1990, organizada em conjunto pela Unicef, Unesco, Banco Mundial e Pnud; *Transformación Productiva con Equidad: La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa* – 1990, publicado pela Cepal; *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade* – 1992, publicado pela Cepal em conjunto com a Unesco; Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos – 1993, publicado pela Unesco; *Priorities and strategies for education* – 1995, publicado pelo Banco Mundial; Relatório Jacques Delors – Educação um tesouro a descobrir – 1996, publicado pela Unesco; O Estado em um mundo em transformação – 1997, publicado pelo Banco Mundial; e o terceiro documento do ideário educação para todos, Educação para Todos: o compromisso de Dakar – 2000, publicado pela Unesco em parceria com órgãos governamentais e associações governamentais dos países participantes (PINHEIRO, 2018, p. 60).

O primeiro documento, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborado em uma conferência realizada em Jomtien-Tailândia em 1990, ainda é um dos mais importantes atualmente, pois foi a partir dele que se iniciaram os debates sobre a educação no mundo e estabeleceram um plano de ações a ser cumprido pelos países participantes. Libâneo (2016, p. 448) afirma que, em uma análise feita nesse documento, pode-se extrair, pelo menos, quatro finalidades educativas escolares: “[...] educação para satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência” (sendo essa última encontrada na BNCC).

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) coloca, em seu artigo 1º que essas necessidades básicas vão desde os instrumentos essenciais até os conteúdos básicos de aprendizagem:

Cada pessoa [...] deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, n.p.).

A segunda finalidade trata de, nas palavras de Libâneo (2018), buscar o bem-estar para as pessoas no sentido de superação da pobreza e da marginalidade, para que possa contribuir com o desenvolvimento econômico e social. A Declaração de Jomtien justifica que a Educação Básica “[...] é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (Unesco, 1990, n.p.). Isto é, quando os indivíduos alcançam as aprendizagens essenciais, eles adquirem o desenvolvimento humano e podem utilizar dessa aprendizagem para continuar aprendendo ao longo da vida.

Em um viés próximo à segunda, se encontra a terceira finalidade, que Libâneo (2018, p. 48) afirma ser a “[...] que justifica de modo mais visível os esforços dos sistemas de ensino para assegurar a aprendizagem para todos”. De acordo com ele, dentro da Declaração de Jomtien um dos desafios fundamentais é o de melhorar a eficácia do sistema de ensino para ajudar no desenvolvimento da força de trabalho e assegurar que os estudantes menos favorecidos e de menor rendimento tenham acesso às oportunidades de aprendizagem relevantes. Todavia, em documento recente do Banco Mundial, segundo o mesmo autor, essa visão é modificada, assumindo uma perspectiva mercadológica.

No documento intitulado “Aprendizagem para todos: Investimento no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento” de 2011, encontra-se a afirmação de que para atingir a educação para todas as pessoas é necessário que “[...] os indivíduos aprendam, dentro e fora da escola, desde a pré-escola, por meio do mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44). Segundo o

autor, esse ideário está “[...] longe de uma concepção de desenvolvimento fundamentada numa perspectiva humana, democrática e de justiça social” (LIBÂNEO, 2018, p. 50).

De acordo com Libâneo (2016), a partir das palavras de Shiroma, Garcia e Campos (2011), a última finalidade traz a escola como um espaço de integração social e convivência, objetivando uma formação para a cidadania, não esquecendo da diversidade social, cultural e solidariedade. “Combinando-se os objetivos anteriores [...] tem-se aqui a recomendação de educação para a sociabilidade para contenção de conflitos sociais tendo em vista se obter a harmonia social necessária para o desenvolvimento econômico” (LIBÂNEO, 2018, p. 50).

Sendo assim, é importante ressaltar que todas as finalidades são carregadas de intenções explícitas e implícitas, como pode-se notar na citação anterior, as quais buscam que os indivíduos tenham educação não para seu pleno desenvolvimento intelectual, mas sim, para que se promova uma “educação” voltada à promoção da harmonia social e que, em consequência, evite possíveis conflitos os quais coloquem em risco o desenvolvimento da economia.

Além da Declaração de Jomtien, existem também vários outros documentos que foram elaborados ao longo da década de 1990 e de 2000 que são importantes guias da elaboração de finalidades educativas. Como a presente pesquisa não pretende discorrer de modo exaustivo sobre todos os documentos¹¹ citados anteriormente por Pinheiro (2018), foi escolhido utilizar a síntese realizada pela mesma, através de minuciosa análise, para trabalhar as finalidades em comum de todos os documentos. O Quadro 1 retrata todos os elementos que estão em concordância nos 11 documentos citados pela autora. Eles representam, portanto, os mais importantes eventos que aconteceram no meio educacional, em âmbito internacional, que resultaram em planos de ações para que fossem cumpridas as metas definidas dentro de cada documento.

¹¹ É importante deixar claro que a presente pesquisa não tem a intenção de esgotar o assunto, visto que é amplo e de muitos debates e a pesquisa não terá tempo hábil para essa análise minuciosa. Em vista disso, foi escolhido trabalhar com alguns documentos apenas.

Quadro 1 – Comparativo que relaciona todas as proposições advindas dos organismos educacionais

DOCUMENTOS	INSTITUIÇÕES/ CONFERÊNCIAS	CONSONÂNCIAS ENTRE OS DOCUMENTOS
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – 1990	Unicef, Unesco, Banco Mundial e Pnud	1) Reforçar e ampliar a participação da família e sociedade na ação educadora-gestão escolar; 2) Melhorar as oportunidades de acesso e a atenção educativa à diversidade de necessidades dos alunos; 3) Promover o acesso à educação com equidade, com destaque para a educação inicial; 4) Garantir que as meninas tenham condições de acesso, permanência e de conclusão escolar; 5) Possibilitar a conexão entre a educação e o emprego por meio da educação técnica-profissional; 6) Investir em avaliações nos sistemas educacionais a fim de mensurar os impactos, a aprendizagem e as competências com o uso de novas ferramentas e novos indicadores de desempenho relacionados nível de educação apresentados pelos educandos, por estabelecimentos escolares, municípios e estados; e desempenho docente; 7) Fortalecer a profissão docente com planos de carreiras e incentivos à melhora do desempenho individual; 8) Melhorar o financiamento público primando pela eficiência e equidade; 9) Assegurar as necessidades básicas de aprendizagem à crianças, jovens e adultos; 10) Proporcionar às escolas mais autoridade e responsabilidade a fim de responderem pelos seus resultados; 11) Possibilitar maior autonomia administrativa e financeira das instituições escolares; 12) Pensar a educação ligada ao desenvolvimento (findando a melhoria da condição de pobreza); 13) Promover reformas nos sistemas educacionais; 14) Promover uma formação que assegure conhecimentos, competências e habilidades básicas voltadas as demandas do sistema produtivo e a coesão social; 15) Possibilitar parcerias no campo escolar a ser desenvolvidas pelo setor público em conjunto com o setor privado e organismos não-governamentais. Se necessário, promover a privatização das questões relativas a educação; 16) Favorecer vinculações entre educação, conhecimento e desenvolvimento (com o fortalecimento da pesquisa científica) em países ibero-americanos.
<i>Transformación Productiva con Equidad: La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa</i> – 1990	Cepal Nações Unidas	
<i>Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade</i> – 1992	Cepal, em conjunto com Unesco	
Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos – 1993	Unesco	
<i>Priorities and strategies for education</i> – 1995	Banco Mundial	
Relatório Jacques Delors – Educação um tesouro a descobrir – 1996, publicado pela UNESCO em 1996	Unesco	
O Estado em um mundo em transformação – 1997	Banco Mundial	
Educação para Todos: O compromisso de Dakar – 2000	Unesco	
“Metas educacionais 2021: A educação que queremos para a geração dos bicentenários” – 2008	XVIII Conferência Ibero-Americana de Educação – OEI	
“Saindo da Inércia? Boletim da Educação no Brasil: 2009” – 2009	PREAL Fundação Lemann	
“Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento - Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial” – 2011	Banco Mundial	

Fonte: PINHEIRO (2018)

Seguindo a mesma lógica, no Quadro 2, a autora traz as **finalidades escolares** que são encontradas dentro de 8 documentos internacionais. Entretanto, esse quadro apresenta apenas os principais documentos que influenciaram a educação brasileira, ao longo da década de 1990 e 2000, na formulação das suas normativas educacionais. Em uma breve análise sobre as finalidades educacionais apresentadas por esses organismos, é possível identificar que o viés mercadológico predomina na maioria delas, trazendo destaque para a formação para o trabalho, fruto dos objetivos das políticas neoliberais. Outra influência dessas políticas é a presença de palavras como

“privatização”, “eficiência” e “setor privado”, as quais buscam participar da Educação Básica, justificando que o Estado não consegue dar conta de fornecer uma educação pública de qualidade a todos.

Quadro 2 – Documentos Internacionais que impactaram na Educação Brasileira

DOCUMENTO	INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS	FINALIDADES
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – 1990	Unicef, Unesco, Banco Mundial e Pnud	- Fomentar orientações aos países signatários no que tange as políticas públicas. 1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2) Expandir o enfoque; 3) Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4) Concentrar a atenção na aprendizagem; 5) Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; 6) Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7) Fortalecer as alianças; 8) Desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9) Mobilizar os recursos; e 10) Fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1990).
<i>Transformación Productiva con Equidad: La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa</i> – 1990	Cepal	- Propor aos países da América Latina e Caribe a efetivação de investimentos em reformas dos sistemas educativos a fim de adequá-los a oferta de conhecimentos e habilidades específicos requeridos pelo sistema produtivo (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).
<i>Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad</i> – 1992	Cepal, em conjunto com Unesco	- Esboçar diretrizes para ações políticas e institucionais que favoreçam vinculações entre educação, conhecimento e desenvolvimento em países Latino-Americanos e Caribenhos. - Criação de condicionalidades educacionais, durante o decênio de 1990, relacionadas à capacitação e à incorporação do progresso científico e tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas produtivas dessa região continental, com progressiva equidade social (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).
Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos – 1993	Unesco	- Dar continuidade aos debates sobre a proposta educacional acordada em Jomtien com a congregação dos nove países mais populosos. - Dar ênfase ao ensino primário. - Destacar à importância da escolaridade feminina para sua inserção no mercado de trabalho (FONSECA, 1998).
<i>Priorities and strategies for education</i> – 1995	Banco Mundial	- Pensar a educação ligada ao desenvolvimento; considerar as ações já realizadas e melhorar a qualidade, equidade e acesso à educação; priorizar um financiamento público com eficiência e equidade; priorizar a educação; manter atenção aos resultados estabelecidos como prioridades; possibilitar ações no campo escolar pelo setor privado e organismos não-governamentais; participação familiar na gestão escolar; e maior autonomia administrativa e financeira das instituições escolares (BANCO MUNDIAL, 1996, tradução nossa).
Relatório Jacques Delors – Educação um tesouro a descobrir – 1996, publicado pela UNESCO em 1996	Unesco	- Projeta princípios e influências para políticas curriculares, no âmbito de professores, pesquisadores (DIAS e LÓPEZ, 2006) e contexto escolar. - Finalidade da escola: promover o “cidadão-trabalhador” (JACOMELI, 2011, p. 122). - Prevê a apropriação de valores no campo da formação para manter a “coesão social” (DELORS, 1996, p. 56). - Traz para a formação o discurso de competências e habilidades (GALUCH e SFORNI, 2011). - A educação deve ofertar apenas o suficiente, em termos de formação, para o mercado de trabalho (GALUCH e SFORNI, 2011).
O Estado em um mundo em transformação – 1997	Banco Mundial	- Dedicar-se a fixar ‘redimensionamento’ do papel do Estado diante das novas condições e exigências em “um mundo em transformação” (PRONKO, 2015, p. 98). - Estado não deveria ser único a prover os serviços básicos, sacralizando a abertura às privatizações (PRONKO, 2015).
		- Menciona que as proposições resultantes da conferência de Jomtien continuavam pertinentes e poderosas (UNESCO, 2000). - 1) Assistir e expandir educação da primeira infância, especialmente às crianças mais vulneráveis e em situação de carência. 2) Garantir, até 2015, que todas as crianças, em especial as meninas, tenham acesso à educação primária (de boa qualidade, gratuita e obrigatória), com possibilidades de

Educação para Todos: O compromisso de Dakar – 2000	Unesco	completá-la. 3) Assegurar as necessidades básicas de aprendizagem de todos os jovens e adultos. 4) Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente. 5) Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária, e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação, com foco na educação fundamental. 6) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida (GOMIDE, 2007).
--	--------	---

Fonte: PINHEIRO (2018)

Esse viés fortemente economicista, identificado nesses documentos é problematizado por Severino (2006, p. 303), ao afirmar que, segundo sua análise, entre os valores por eles expressos, “Prevalece um espírito de niilismo axiológico, de esvaziamento de todos os valores, de fim das utopias e metanarrativas e da esperança de um futuro melhor, de incapacidade de construir projetos. A eficiência e a produtividade são os únicos critérios válidos”. Em outras palavras, o autor coloca que é claro o direcionamento das finalidades dos documentos internacionais para o mundo do trabalho, o qual é muito valorizado a eficiência e a produtividade na Educação Básica, ligadas à **teoria do capital humano**¹², para que se possa utilizar dessas habilidades dentro do mercado. Características essas (produtividade e eficiência) que fazem parte das aprendizagens essenciais descritas em documentos do Banco Mundial relacionados a educação.

Avaliar e mensurar as ações que são realizadas em prol da educação também aparecem no Quadro 2, o qual busca verificar a eficiência das mesmas e poder culpabilizar os responsáveis (geralmente os professores). A palavra avaliar também remete aos testes que são feitos de forma padronizada em todo o mundo, sem considerar as particularidades de cada lugar. Sobre mensurar e avaliar, Silva e Abreu (2008) acrescentam que essa perspectiva classificatória, quantitativa e meritocrática não apresenta retornos positivos a escola, pois elas apenas buscam responsabilizar os alunos ou as escolas pelos seus sucessos ou fracassos, característica essa das atuais avaliações por competências (Prova Brasil, Saeb, Provinha Brasil). Os autores criticam

¹² “A Teoria do Capital Humano é um constructo ideológico e doutrinário que associa trabalho humano a capital físico, ambos tidos como fatores da produção regidos por lógicas de rentabilidade econômica a partir de cálculos utilitaristas de maximização do benefício individual. Sob alegação de promover as capacidades humanas, esse quadro teórico reforça o domínio ideológico do capitalismo, acirrando a concorrência entre os indivíduos e transferindo, para os trabalhadores, a responsabilidade pela existência das desigualdades no mercado de trabalho” (CATTANI, 2006, p. 57).

esse foco nas competências, que surgiu nas reformas educacionais da década de 1990, destacando que não houve melhoras desde que esse viés começou a ser implantado nas normativas dos países e divergem do que era esperado. Eles afirmam que

[...] a centralidade da noção de competências não permite atingir as finalidades anunciadas seja para o redirecionamento das práticas pedagógicas, seja no que se refere aos exames. Por um lado, pelas limitações teóricas e metodológicas próprias dessa noção devidas à multiplicidade de origens e conceituações e, por outro lado, pelos resultados das políticas avaliativas que evidenciam que os resultados de desempenho dos alunos pouco se alteraram desde que tiveram início os procedimentos da reforma. Em síntese, a pesquisa mostra também que as políticas de avaliação pouco se configuram como instrumento de gestão dos sistemas educacionais (SILVA; ABREU, 2008, p. 544).

Por fim, também encontramos a utilização de palavras como “habilidades” e “competências”, que são utilizadas em boa parte dos documentos internacionais mais recentes e remetem, de acordo com os valores por eles comunicados, às qualidades que os alunos devem ter para enfrentar as adversidades do século XXI. O desenvolvimento dos conhecimentos e a qualidade na educação também aparecem como pontos relevantes dentro das finalidades educativas.

Libâneo (2018, p. 51) assinala que “Qualidade da educação implica [...] juízos de valor concernentes ao tipo de educação desejado para formar um ideal de pessoa e sociedade”. Ou seja, está relacionado “[...] a diferentes concepções de educação escolar e seus respectivos parâmetros de qualidade” (LIBÂNEO, 2018, p. 52). Isso mostra que a qualidade está condicionada aos critérios que são utilizados para classificar os conhecimentos como relevantes ou não para o tipo de formação que se deseja.

De acordo com Personi e Libâneo (2018), desde a década de 1990 até a atualidade, o critério de qualidade que tem sido assumido nas políticas educacionais é mensurar o rendimento dos alunos, focando nos resultados como apontadores do sucesso na aprendizagem escolar. Esse elemento é conhecido como lógica gerencial e vem influenciando as políticas no mundo todo. Essa centralização em resultados busca responder as premissas de reestruturação produtiva do mundo capitalista globalizado.

Esse conceito de qualidade baseado em resultados é o modelo de administração pública chamado de “qualidade total”.

A concepção de qualidade total na educação é uma proposta ideológica de cunho neoliberal que visa ajustar a educação como campo estratégico, à lógica empresarial voltada as necessidades de mercado. [...] Fundamentados nos elementos da gestão empresarial, qualidade se define como eficiência técnica na qualificação de mão de obra de baixo custo para competição no mercado de trabalho globalizado, visando atender a imperativos econômicos e técnicos para a empregabilidade. A educação surge como estratégia eficiente para os ajustes à lógica empresarial (PESSONI; LIBÂNEO, 2018, p. 160).

É possível notar que a teoria do capital humano é muito presente com seu viés economicista e mercadológico. Os autores acrescentam que isso faz com que a escola reproduza um modelo de educação que privilegia resultados e não processos, com foco em provas externas padronizadas para dar retorno ao sistema por meio dos índices de qualidade. “Essas políticas influenciam e definem os parâmetros de qualidade de ensino da escola pública à medida que pretendem transformá-la conforme a lógica empresarial [...]” (PESSONI; LIBÂNEO, 2018, p. 160). Lógica essa que utiliza os resultados das avaliações externas em larga escala para classificar as escolas de acordo com a sua produtividade, motivando a competição entre elas. Além disso, é de acordo com essa classificação que são repassados os recursos as instituições escolares, sem considerar as particularidades e as variáveis externas e internas que podem influenciar nos resultados. Portanto, trata-se de formas de controle, de responsabilização das escolas e professores (PESSONI; LIBÂNEO, 2018, p. 160-161).

Essas avaliações possibilitam que a escola seja de certo modo controlada, desmotivando a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de criar um espaço de desenvolvimento e aprendizagem. A forma de fiscalizar as escolas iniciou pela Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, e busca mensurar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental. Nas palavras de Altmann (2002), o financiamento do SAEB pelo Banco Mundial é de grande interesse, porque é uma forma de conseguir taxas de retorno e determinar parâmetros de investimento.

Esses critérios determinam “[...] os conteúdos a serem avaliados, uma vez que a escolha sobre o que avaliar tem repercussões sobre os currículos e o cotidiano escolar” (ALTMANN, 2002, p. 83). Dessa maneira, é possível dizer que tanto as **finalidades escolares** quanto os **critérios de qualidade de educação** estão intimamente ligados aos currículos e a sala de aula. Isto é, o que é decidido internacionalmente acaba afetando até mesmo o processo de ensino aprendizagem nas escolas.

Em suma, é possível concluir, em consonância com Libâneo (2018, p. 161), que “A ênfase nos dados quantitativos se sobrepõe aos qualitativos em um claro processo de legitimar a produtividade como critério de qualidade”. Desse modo, o controle do trabalho pedagógico realizado pelas escolas por meio dessas avaliações externas padronizadas não é visto de forma positiva por parte dos teóricos da educação, pois buscam retirar, segundo eles, “[...] do Estado a função de provedor da qualidade do ensino público, repassando para empresas terceirizadas a formulação de provas descontextualizadas, seguindo as estratégias do capitalismo [...]” (PERONI, 2008, p. 113). Assim, o Estado deixa de ser o executor, para apenas ser o coordenador e avaliador desses testes.

E o currículo, como ele fica dentro desse processo de influências internacionais? Libâneo (2018) identifica três tipos de currículos balizadores de critérios de qualidade da educação: o instrumental (ou de resultados), o sociológico/intercultural e o de formação cultural e científica. O primeiro é exatamente o que estava sendo criticado anteriormente, um currículo caracterizado por conteúdos mínimos estabelecidos internacionalmente e que possam ser avaliados por testes para regular o trabalho de professores e escolas. “Conforme as orientações explícitas do Banco Mundial, visa atender a necessidades imediatas dos alunos para o trabalho e emprego” (LIBÂNEO, 2016, p. 454). Além disso, ele cria uma lista de competências a serem alcançadas e uma avaliação que se reduz a padrões técnicos e racionais. Os elementos pedagógicos-didáticos ficam dissolvidos no currículo e o professor é considerado um agente de execução de afazeres previamente programados.

Segundo Libâneo (2018, p. 55-56), o currículo sociológico/intercultural utiliza o entendimento da cultura como critério de análise de realidades sociais, políticas educacionais, “[...] a partir da qual se trabalha com temas como diferença, diversidade

sociocultural, identidade, multiculturalismo, entre outros”. A proposta desse tipo de currículo é trabalhar com os alunos situações cotidianas e os conhecimentos da comunidade, valorizando a diversidade sociocultural e a inclusão social.

Por conseguinte, o ponto forte dessa orientação curricular é a inserção da diversidade cultural e social, através de atividades na escola, que não excluam nenhuma diferença social, étnico-racial, de crença ou gênero. “No entanto, são realçadas mais as práticas sociais e menos as práticas pedagógicas, ficando os conteúdos, a formação de conceitos e as atividades de desenvolvimento das capacidades intelectuais em segundo plano” (LIBÂNEO, 2018, p. 56).

E o terceiro tipo de currículo, de acordo com o autor, considera a escola como o local mais importante de democratização da sociedade e de inclusão social, “[...] cabendo-lhe propiciar os instrumentos de apropriação dos saberes sistematizados social e historicamente [...]” (LIBÂNEO, 2018, p. 56). Esse currículo necessita que os docentes tenham atitudes humanistas e abertas às diferenças e que isso seja incorporado às práticas dentro de sala de aula.

Comparando os três tipos de currículo, pode-se afirmar que o mais completo deles é o terceiro, pois ele faz a junção das práticas sociais e das pedagógicas. Ou seja, os currículos do tipo formação cultural e científica abrangem um ensino humanizador, que compreende inclusão social, é democrático e respeita as diferenças dentro de sala de aula.

Nesse contexto, o que a Geografia pode proporcionar ao aluno, na perspectiva anunciada por Libâneo, nos currículos de formação cultural e científica? Como aproximar a educação geográfica da perspectiva emancipatória descrita por Libâneo neste terceiro tipo de currículo? Porque tão importante quanto clarificar de modo geral as finalidades educativas de determinado sistema educativo e expressas, como vimos implícita ou explicitamente em orientações curriculares, é igualmente definir o papel que cada disciplina cumpre neste contexto.

A Geografia, bem como qualquer disciplina escolar, cumpre uma função específica no currículo que é preciso ser examinada e evidenciada constantemente. Assim, como afirma Lopes (2010, p. 81) “Abrir mão da especificidade do conhecimento geográfico no currículo escolar e do papel particular que pode desempenhar na vida dos estudantes

significa renunciar à sua identidade, ‘esconder sua cara’”. Sem se perder de vista a totalidade das intenções do currículo escolar é necessário que se compreenda a contribuição específica da Geografia para o desenvolvimento integral do aluno. Por isso, o próximo subitem descreverá quais são as finalidades da Geografia dentro do currículo das escolas, buscando os autores da área para embasar suas ideias.

3.4 AS FINALIDADES DA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Depois de apresentar o contexto que envolve o debate mais amplo a respeito das finalidades da educação não só no Brasil como internacionalmente, é necessário que se discuta também quais as finalidades do ensino da Geografia na formação global dos alunos. Para isso, é preciso que se faça uma retomada da Geografia escolar no Brasil, como já foi descrito no item 2.2, desde sua implantação no Colégio Pedro II até atualmente, trazendo as mudanças de perspectivas que foram acontecendo ao longo dos tempos.

Anteriormente já foi dito que a Geografia escolar foi tomando rumos diferentes no Brasil, de acordo com o contexto político e social que se tinha. As finalidades escolares da Geografia também foram sendo modificadas ao longo do tempo, desde uma busca de representação do nacionalismo patriótico no século XIX (VLACH, 1990), até o contexto mais atual, no qual, segundo se pode depreender do exame da literatura, o pensamento espacial (pensar através dos conceitos geográficos) é enfatizado para compreender os fenômenos da atualidade (CALLAI, et al., 2016).

Para explicar melhor essa transição no ensino de Geografia, Vlach (1990, p. 45) esclarece que na Europa do século XIX era de fundamental importância fazer cada cidadão entender-se como patriota e valorizar o nacionalismo, e “[...] o ensino de Geografia contribuiu decisivamente nesse sentido, privilegiando a descrição do seu quadro natural”. A Geografia agregava, assim, o melhor escopo teórico-metodológico para amparar, de forma científica, a criação e o fortalecimento do sentimento nacionalista (CARVALHO, 2004). Sentimento esse que caminha com a compreensão do conceito de país, o qual a Geografia buscava trabalhar seu aspecto territorial, tornando-o parte do imaginário coletivo (VESENTINI, 1994). De acordo com Campos

(2011, p. 107), “Para o Estado, a Geografia se tornava cada vez mais importante nas salas de aula, para a inculcação do patriotismo e a garantia da ordem social”.

Além disso, nas palavras de Mormul (2018), os conhecimentos da Geografia também serviam para fins militares no fim do século XIX e início do século XX, pois a partir dela, era possível explorar diferentes territórios e conhecer seus potenciais e suas fragilidades. O controle dos territórios mostrava a soberania e o poder dos povos sobre os outros.

Como ciência moderna, a geografia surge como elemento de reconhecimento, conquista e domínio territorial, ao mesmo tempo em que se configura como estratégia de construção e fortalecimento de certa identidade nacional. Vale ressaltar que este é também um dos fundamentos da Geografia que se fazia no mundo greco-romano, uma geografia ligada à necessidade de expansão, organização e controle territorial (MORMUL; GIROTTI, 2014, p. 216).

Complementando, Cavalcanti (1998) salienta que, mais tarde, o objetivo da Geografia aparece baseado predominantemente na transmissão de dados e informações gerais sobre o mundo, consubstanciando-se naquilo que comumente se denomina de Geografia Tradicional. Foi a partir das críticas a esse ensino tradicional da Geografia que se começou a pensar e debater propostas alternativas e a realizar mudanças. As mudanças que daqui surgem, frente ao tipo de Geografia que se tinha até então e à definição de suas finalidades, levam a consideráveis alterações no campo de ensino da mesma, até chegar a Geografia Crítica¹³, descrita anteriormente, na década de 1980.

Segundo Mormul (2018), a principal alteração na Geografia escolar iniciou com a inclusão de conteúdos que detinham uma perspectiva econômica e maior enfoque nas questões humanas. Além disso, as discussões passaram a ter um novo foco, que seria as relações entre sociedade, trabalho, natureza e produção do espaço geográfico. Esse movimento de renovação da Geografia buscou modificar as suas finalidades escolares,

¹³ É importante dizer que outras correntes teóricas metodológicas também buscaram proporcionar modificações, mas a Geografia crítica foi aquela que, no contexto brasileiro, mais fortemente penetrou o ensino escolar.

principalmente pelo fato de negar o papel de disciplina neutra e começar a fazer os alunos refletirem sobre o espaço geográfico em que vivem.

Nesse momento, é preciso ressaltar, como já afirmado, que a Geografia crítica avançou consideravelmente na renovação dos conteúdos e nas temáticas propostas para a sala de aula de Geografia. Entretanto, ao mesmo tempo, não evoluiu suficientemente no aspecto metodológico do ensino dessa disciplina escolar. Isto é, ocorreu a renovação dos conteúdos que deveriam ser ministrados em sala, mas não houve avanço similar no campo da organização didática desses conteúdos, ou seja, na forma de ensinar. Como assinala Pontuschka (2001, p. 113),

Em vários momentos da segunda metade do século XX, os geógrafos produziram artigos sobre o ensino da Geografia, *preocupados principalmente com os conteúdos escolares, ou seja, 'o que ensinar', e não preocupados com o 'como ensinar?'*. Se essa crítica pode ser feita para o ensino de Geografia na primeira metade do século, ainda não podemos dizer que os métodos de ensino mais inovadores e democráticos hoje estão aplicados nas escolas do país.

A partir disso, pode-se afirmar que, mesmo que a renovação dos conteúdos, apontada pela autora, tenha proporcionado evidentes avanços no ensino da Geografia, permaneceram lacunas como, por exemplo, as questões de ordem didático-metodológicas. É neste sentido que vemos se fortalecer na contemporaneidade ideias de que ensinar Geografia “[...] não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo de pensar, um modo de perceber a realidade, um modo de percebê-la espacialmente” (CALLAI, et al., 2016, p. 54). Têm-se, assim, o pressuposto de que esse modo específico de ver e de pensar, o “raciocínio geográfico”, é uma importante ferramenta para o entendimento do mundo.

Cavalcanti (2006), em consonância com Castellar (2000), expõe a importância do raciocínio geográfico, afirmando que é necessário ao aluno aprender a pensar sobre o espaço e interpretá-lo. Ela explica o porquê (2006, p. 34):

Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial. Os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos nessa área oriundos de sua relação direta e

cotidiana com o espaço vivido. Sendo assim, o trabalho de educação geográfica é o de ajudar os alunos a analisarem esses conhecimentos, a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internalizarem métodos e procedimentos de captar a realidade, a vivida e a 'apresentada' pela Geografia escolar, tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais.

É possível notar que conhecimentos prévios são requeridos para que os estudantes consigam compreender o espaço em que habitam. Sobre isso, Cavalcanti (1998, p. 25) afirma que para os alunos realizarem uma leitura de mundo a partir das "lentes" da espacialidade, é necessário apropriação, por parte deles, "[...] de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade socioespacial". A Geografia deve oportunizar a construção de conceitos que ajudem o estudante a entender o seu presente e pensar no futuro com responsabilidade (STRAFORINI, 2004).

Isso quer dizer que a Geografia permite, fora do contexto da sala de aula, que o indivíduo planeje "[...] ações e reações sobre o espaço com o intuito de transformá-lo de acordo com suas necessidades ou interesses" (LOPES, 2010, p. 88). Carneiro (1993, p. 122) complementa que "[...] cabe à educação geográfica ocupar-se com a compreensão de mundo que o aluno vai elaborando a partir de sua experiência de espaço e lugar e da sua apreensão progressiva dos problemas de organização e uso do espaço pelo homem". A Geografia deve trabalhar com os alunos em todas as escalas, desde a local até a mundial. Porém, a sua realidade é o início da compreensão, é a escala local, que tem para o aluno o sentimento de pertencimento. Por isso, "Não pode ser feita apenas de descrições de lugares distantes ou fragmentos do espaço" (CALLAI, 2005, p. 247).

Entretanto, é necessário que se pense nesse espaço como algo em constante transformação, que está sempre sendo construído. Straforini (2004) afirma que o ensino da Geografia é primordial para a compreensão do mundo pelas novas gerações, porque ela é a única disciplina que viabiliza o acompanhamento das transformações no mundo de forma integrada. Esse é o olhar geográfico sobre o mundo que ela permite, um olhar que pode contribuir para que os estudantes compreendam melhor seu bairro, sua

cidade, seu país, resumindo, sua vida (LOPES, 2010). Sobre isso, o mesmo autor ainda destaca que, algumas vezes, a vida dos indivíduos pode ser desfavorecida por sua realidade socioespacial. Nesse sentido,

Ao expor as injustiças sociais reveladas pela análise da *dimensão espacial da sociedade*, a Geografia oferece instrumentos valiosos para a compreensão e superação daquelas injustiças que, de acordo com Santos (1993, p. 112), “[...] devem ser corrigidas em nome da cidadania (LOPES, 2010, p. 87-88, grifo do autor).

Dessa maneira, pode-se afirmar que a Geografia proporciona aos alunos a prática de pensar os acontecimentos e fatos do mundo levando em consideração seus vários determinantes, de pensar os acontecimentos e fatos por intermédio de diversas explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais está o espacial (CALLAI, 1998). “A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço” (CALLAI, 1998, p. 24). A autora ainda explica que

A participação de crianças e jovens na vida adulta, seja no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política explícita, certamente será de melhor qualidade se estes conseguirem pensar sobre seu espaço de forma mais abrangente e crítica.

Oliveira (2010, p. 141) complementa dizendo que a disciplina “[...] procura desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação”. Isto é, a Geografia busca tornar o aluno um cidadão crítico e ativo na sociedade, desenvolvendo as habilidades descritas e **utilizando os conceitos geográficos na análise** da sua realidade.

É nesses termos que a Geografia hoje se coloca, é nesses termos que seu ensino adquire dimensão fundamental no currículo: um ensino que busque inculcar nos alunos uma postura crítica diante da realidade, comprometida com o homem e a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes com conflitos e contradições. E contribua para a sua transformação (OLIVEIRA, 2010, p. 143).

O autor, portanto, defende que o papel da Geografia é proporcionar a compreensão do espaço construído pela sociedade em que se vive hoje, suas contradições e desigualdades, as relações de produção que aqui são desenvolvidas e a apropriação que a sociedade faz com a natureza.

Callai (1998), por sua vez, apresenta três finalidades básicas da mesma: 1) proporcionar o conhecimento do mundo e obtenção de informações a seu respeito; 2) compreensão do espaço produzido pelo homem e da relação entre sociedade e natureza; e 3) assegurar as condições para construção da cidadania nos alunos.

As duas primeiras finalidades estão intrinsecamente ligadas e permitem o entendimento dos fenômenos que acontecem na realidade dos alunos em conexão com a escala global. Nos tempos de globalização, o qual tem predominância de informações, técnicas e ciência, se torna fundamental o estudo da mesma (MICHELETO, 1997). Mas, além disso, a disciplina também é importante na formação da consciência cidadã nos alunos. Assim, Callai (1999, p. 7) salienta que a Geografia é um “[...] instrumento útil para ler e entender o mundo, para exercitar a cidadania e formar cidadãos”. Ela complementa dizendo que

Pensar o espaço supõe dar ao aluno condições de construir um instrumento tal que seja capaz de permitir-lhe buscar e organizar informações para refletir em cima delas. Não apenas para entender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania (CALLAI, 1999, p. 68).

A autora, destarte, coloca a Geografia na posição de uma disciplina que possibilita a reflexão sobre os fenômenos espaciais e possivelmente transformação do presente e da construção da sua cidadania. Isso acontece a partir da formação, o qual a Geografia fornece o método, ou a forma como será abordada a realidade. “E daí, insisto, a clareza do objeto da Geografia é fundamental, pois nos dá os instrumentos (o conteúdo, as informações geográficas) para chegar onde pretendem” (CALLAI, 2001, p. 137).

Pizzato (2001, p. 66) complementa afirmando que em tempos de mundialização do capital, as Ciências Humanas, mais especificamente a Geografia, são chamadas a realizar a exposição do espaço e a introdução “[...] do indivíduo como agente ativo na

sua organização, a focar criticamente a questão ambiental e a relação sociedade/natureza”.

Por fim, pode-se dizer que a formação e o desenvolvimento do pensamento espacial – o raciocínio geográfico – como meta a ser alcançada pela Geografia escolar se torna muito valioso aos alunos na medida que os ajuda a compreender diferentes fenômenos através da apropriação de seus conceitos-chave (paisagem, espaço, meio ambiente, lugar, natureza, território). Por isso, nesta perspectiva, o objetivo da Geografia não é apenas ensinar o rol de conceitos da disciplina, é também fazer os alunos refletirem sobre eles alcançando o raciocínio geográfico.

Em comparação com as outras perspectivas e finalidades que são atribuídas a Geografia, essa ideia de lidar com ela como um **modo de pensar** é justamente a mesma que, como se verá mais adiante, aparece no componente curricular Geografia na BNCC. É esse pensamento que vai proporcionar a efetivação da educação geográfica, isto é, uma forma de ver o mundo a partir da Geografia, são as lentes do raciocínio geográfico que auxiliarão os alunos na compreensão dos fenômenos atuais.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A corrente teórico-metodológica escolhida para orientar a produção da presente dissertação insere-se no bojo das pesquisas intituladas crítico-dialéticas. Esse tipo ou modo de compreensão da investigação científica é dotado de algumas características específicas entre as quais se destacam, segundo Gamboa (1989), a incorporação de dados contraditórios; postura fortemente crítica; fundamentação teórica a partir das categorias de análise e o resgate da dimensão histórica dos fatos trazidos para análise.

Neste contexto, todos os documentos e textos selecionados a respeito da BNCC, objeto da pesquisa aqui descrita, foram pensados e analisados a partir do método dialético, buscando, como já mencionado, as contradições, as relações de poder presente, o resgate histórico da sua elaboração. Em consonância com Severino (2001, p. 19) entende-se que “A epistemologia dialética é o paradigma epistemológico que se tem revelado mais fecundo para dar conta da especificidade dos problemas políticos e pedagógicos, mostrando assim sua relevância atual para a pesquisa educacional”. O método dialético foi o escolhido, pois, de acordo com o juízo da autora, se adéqua melhor aos propósitos da pesquisa, que é realizar, considerando o processo histórico de construção e seus conteúdos – destacadamente o componente curricular Geografia – uma análise crítica da BNCC, na qual se possa identificar os conflitos e as contradições inerentes a qualquer produto ou artefato cultural.

Seguindo, portanto, a lógica da concepção crítica-dialética, a investigação que aqui se apresenta está situada, paradigmaticamente, no campo das pesquisas qualitativas, tendo, como fontes principais de coleta de dados a análise bibliográfica e a análise documental, destacadamente, o texto da BNCC e seu contexto de produção. A pesquisa qualitativa, de acordo com Bauer e Gaskell (2002), é um tipo de metodologia que abrange os elementos da sociedade que não podem ser calculados matematicamente.

Desse modo, as duas fontes de coleta de dados citadas são complementares e de grande importância para o estudo em tela. A pesquisa bibliográfica, porque permite ao investigador cobrir uma quantidade maior de fenômenos do que aqueles que poderiam ser pesquisados diretamente; e a pesquisa documental, por sua vez, utiliza materiais que não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o intuito da pesquisa.

O processo de construção do *corpus* da pesquisa seguiu, orientando-se pelas ideias de Minayo (1994), três etapas. A primeira foi a chamada fase exploratória de pesquisa, na qual o projeto de investigação, com a delimitação da temática, objetivos e parâmetros de análises, foi devidamente apresentado e descrito. A segunda etapa, considerando a natureza da pesquisa, consistiu no levantamento de material documental e bibliográfico, integradamente a observações contextuais do processo de produção da BNCC. Por fim, a terceira etapa consistiu no tratamento do vasto material recolhido, sendo dividido em ordenação, classificação e análise propriamente dita.

Destarte, para a consecução dessa terceira etapa e considerando a grande quantidade de textos e documentos coletados e estudados ao longo da pesquisa, foi selecionada a metodologia de **análise de conteúdo** para apreciá-los tal qual descrita por Bardin (1979), Morais (1999), Minayo (1994), e Lüdke e André (1986). De acordo com Moraes (1999, p. 9),

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma nova compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Lüdke e André (1986), utilizando as ideias de Krippendorff (1980), complementam esclarecendo que essa metodologia resulta na análise/investigação de conteúdos simbólicos das mensagens: “Essas mensagens, diz ele, podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. Pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo, ou o texto como um todo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41).

Lüdke e André (1986), baseando-se nas ideias de Holsti (1969), salientam que, no início da pesquisa, é necessário delimitar qual o tipo de unidade de análise será utilizado, a de registro, a de contexto ou as duas. Na presente pesquisa foi utilizada as duas unidades de análise, escolhendo, no momento da apreciação da Base, qual tipo é mais oportuno para tal.

No primeiro caso, diz ele, o pesquisador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, [...] Outras vezes pode ser mais importante explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre, e não apenas a sua frequência. Mais uma vez o método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Na presente pesquisa, uma das técnicas utilizadas, dentro da análise de conteúdo, é a análise temática, que se desenvolve a partir das características da mensagem, o valor da informação, os argumentos e as ideias que estão expressas na BNCC, seguindo o exposto por Moraes (1999). Os procedimentos realizados para fazer essa análise foram baseados em cinco etapas descritas por Moraes (1999, p. 4): “preparação das informações; unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; categorização ou classificação das unidades em categorias; descrição e interpretação”.

A primeira etapa consistiu na identificação da amostra de informação a ser analisada, no caso, a parte geral e a parte que trata especificamente da geografia na Base. A segunda fase consiste em decidir a unidade de análise, que podem ser tanto temas, frases, palavras ou o documento como um todo, sendo que, para esta pesquisa, foi escolhido as duas partes da Base descritas anteriormente. No terceiro momento, agrupou-se dados considerados comuns, classificando-os por semelhança (MORAES, 1999). Vale ressaltar que as categorias foram criadas ao longo da análise do documento, sendo lapidadas de acordo com as diversas leituras realizadas sobre ele.

As duas últimas etapas consistiram em fazer a descrição e a interpretação dos resultados. A descrição foi feita em cada categoria, sendo produzido um texto síntese que expressou o conjunto de significados que estão presentes nas várias unidades de

análise do documento, utilizando citações diretas para representar fielmente o conteúdo da Base. Por fim, a interpretação aconteceu não somente sobre os conteúdos explícitos na Base, mas também sobre o que foi ocultado conscientemente ou não pelo autor (MORAES, 1999).

Para auxiliar na melhor visualização, compreensão e análise dos conteúdos que foram abordados em cada unidade temática do documento, foi utilizado, complementarmente, um recurso de análise textual chamado de “nuvem de palavras”. Esse recurso consiste em um desenho que contém as palavras que foram mais utilizadas no texto ao se fazer o *upload*. A análise textual é realizada em um *software* hospedado no *site* www.tagxedo.com. A partir do carregamento do texto, do qual se deseja que seja realizada a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras) do documento, é necessário escolher o formato do fundo da nuvem de palavras, cor, fonte e orientação das palavras. Feito isso, o *software* fornece um primeiro desenho que pode ser ajustável, inclusive permite-se retirar palavras do desenho que não acrescentam à pesquisa. Assim, a autora esclarece que procurou retirar apenas palavras que não eram significativas para a compreensão das intenções do texto em análise, como alguns verbos, artigos, preposição, dentre outros.

Seguindo essa metodologia, de acordo com os objetivos propostos por essa dissertação, a análise que se apresenta nas próximas duas seções concentra, na primeira (seção 5), no processo de construção da BNCC, seus princípios e pressupostos mais gerais. Este grande tópico ficou subdividido nos seguintes subtópicos: 1) Documentos antecessores da BNCC; 2) O contexto político que envolveu a elaboração da BNCC; 3) A construção da BNCC; 4) A estruturação do documento; e 5) Análise da BNCC: aspectos gerais.

Na segunda (Seção 6) a atenção recai, mais propriamente, sobre as características do componente curricular Geografia, as concepções teóricas de Geografia explícitas ou implícitas na Base, bem como a importância dela no campo das Ciências Humanas e na formação global dos estudantes. Nesta segunda parte, foi possível organizar um conjunto de três categorias de análise que ficaram assim constituídas: 1) Os significados atribuídos à Educação Geográfica; 2) As unidades temáticas; e, 3) A questão da interdisciplinaridade. Em razão de sua complexidade as

duas primeiras categorias se desdobram em subcategorias. Assim a categoria 1) “Os significados atribuídos à educação geográfica” ficaram compostas de duas subcategorias, a saber: 1.1) O raciocínio geográfico, 1.2) A importância dos conceitos geográficos; enquanto a categoria 2) “As unidades temáticas”, ficaram compostas das seguintes subcategorias 2.1) O sujeito e seu lugar no mundo, 2.2) Conexão e escalas, 2.3) Mundo do trabalho, 2.4) Formas de representação e pensamento espacial e 2.5) Natureza, ambientes e qualidade de vida.

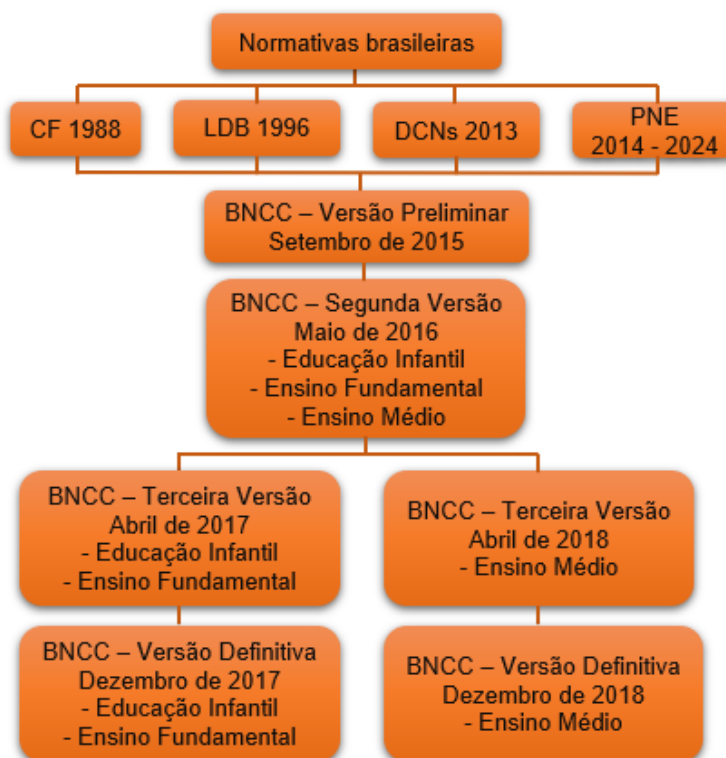
Trata-se, então, de categorias que em seu conjunto, segundo os objetivos desta dissertação, sintetizam os resultados alcançados na análise.

A escolha dessa metodologia para a pesquisa partiu do princípio de que ela “possibilita o conhecimento do passado, a investigação dos processos de mudança social e cultural e permite a obtenção de dados com menor custo [...]” (GIL, 2012, p. 153). Além disso, o mesmo autor salienta que ela proporciona um vasto alcance de informações, as quais toleram a utilização de dados que ficam espalhados em várias publicações, auxiliando na elaboração e definição do quadro conceitual que abrange o elemento de estudo proposto.

5 A BNCC: HISTÓRIA, PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS

A BNCC, como já anunciado, é um documento curricular que vai nortear os diversos sistemas de ensino e, por consequência, os educadores no momento da elaboração e definição dos conteúdos e dos objetivos que vão compor os currículos nos três níveis de ensino que compõe a Educação Básica. Coordenada pelo MEC, a BNCC foi criada de acordo com um processo que, inicialmente, constituiu-se de discussões e debates entre pessoas envolvidas com a educação e sociedade em geral. O percurso de construção da BNCC envolveu a divulgação de quatro versões do documento (Figura 3).

Figura 3 – Esquemática das quatro versões da BNCC



Fonte: PINHEIRO (2018)
Adaptação: a autora

A Primeira Versão, ou Versão Preliminar, foi divulgada em 2015, proporcionando, em seguida, debates a nível municipal, estadual e federal, que resultaram em um volume grande de contribuições para as modificações necessárias à elaboração da segunda versão.

Sua Segunda Versão, com as modificações que a comissão redatora acatou, foi publicada em 2016. Novamente houve debates a respeito da estruturação e dos componentes curriculares que iriam compor a Terceira Versão. Nesta etapa foram apresentadas contribuições da sociedade, educadores e comunidade científica também através do *site*¹⁴ da base. A Terceira Versão, que abrange os níveis Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi divulgada em abril de 2017 e enviada ao CNE para apreciação. Em dezembro do mesmo ano, após algumas alterações realizadas pelo CNE, a Versão Definitiva, ou Versão Final, da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada e homologada.

Em relação a base do Ensino Médio, a Terceira Versão foi divulgada pelo MEC em abril de 2018 e a Versão Definitiva, depois de passar pela comissão do CNE, foi aprovada e homologada em dezembro do mesmo ano.

Visto isso, a quinta seção dessa pesquisa se preocupa, inicialmente, em apresentar o caminho que precedeu a construção da BNCC, desde o primeiro documento que traz a obrigatoriedade de uma base nacional. Depois, é apresentado o contexto político que embasou as políticas educacionais, desde a década de 1990 até atualmente. Os dois últimos itens apresentam a descrição da forma e estrutura da Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental (EI/EF) e a análise do texto da parte geral da mesma. Vale destacar que as concepções de educação implícitas e explícitas na redação da base serão trabalhadas sempre que forem pertinentes.

5.1 DOCUMENTOS ANTECESSORES DA BNCC

Retomando o que foi falado anteriormente, a BNCC é um documento que vai nortear os diversos sistemas de ensino e, por consequência, os educadores no momento da elaboração e definição dos conteúdos que vão compor os currículos nos

¹⁴ <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

três níveis de ensino que compõem a Educação Básica. Para que fique claro a importância de um documento como a BNCC no cenário educacional, é necessário compreender a evolução dos fatos históricos que impulsionaram a sua criação, bem como os documentos que antecederam e embasaram sua concepção.

Seguindo, de forma cronológica, o primeiro documento brasileiro que traz a obrigatoriedade de uma base nacional comum é a Constituição Federal (CF) de 1988. Em seu Artigo 210 já preconizava a necessidade de fixar os “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p.-, grifo nosso). Anos após a sua promulgação, mais precisamente em 1996, é divulgada a LDB 9.394 que traz em seu texto a obrigatoriedade de uma base nacional comum em todas as esferas da Educação Básica. Em seu Artigo 26 ela diz:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p.-, grifo nosso).

A partir desses dois documentos de âmbito federal, surgiram, em diferentes estados da federação, diversas iniciativas curriculares baseadas na CF e na LDBEN. Em nível nacional, uma dessas iniciativas de grande destaque foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados e divulgados pelo MEC. Os PCNs, como dito anteriormente no item 2.2.3, proporcionaram uma base para as diferentes esferas da educação: Parâmetros para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo cada um lançado em anos diferentes e cada disciplina contento o seu.

Avançando mais alguns anos, o evento e o documento mais significativos para a educação e a criação da BNCC são a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com Fernandes (2012), o governo federal, juntamente com a sociedade civil, realizou conferências em várias áreas, tendo destaque para a área de educação, como é o caso da CONAE de 2010. Essa conferência teve como resultado um processo de discussão e mobilização, que

proporcionou a apresentação de metas, ações e diretrizes para a política nacional de educação, no ponto de vista da diversidade, igualdade e inclusão, que se mostrou como balizadora para a educação brasileira na atualidade (CONAE, 2010).

Antes dela houve outras conferências nas esferas municipal, estadual e distrital, cumprindo relevante papel na aprovação de concepções para a área educacional. Essas reuniões, de acordo com Fernandes (2012), proporcionaram a estruturação do PNE 2001-2010 a partir de eixos temáticos, no qual as suas metas e temáticas vincularam-se a educação básica, educação superior, educação de jovens e adultos, dentre outras. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) esclarecem que uma das razões para elaboração de um plano de educação é a urgência da formação de um plano de Estado e não um plano de governo, isto é, um projeto de educação que tenha vigência e duração independentemente de quem está no poder, assegurando o seguimento das políticas públicas em educação. O primeiro PNE teve como objetivos:

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p.-).

Os mesmos autores complementam dizendo que na época de aprovação das metas, algumas delas tiveram vetos do presidente da República (Fernando Henrique Cardoso). Elas eram relacionadas a recursos financeiros e principalmente à vinculação da porcentagem do PIB para o desenvolvimento e a manutenção do ensino. Por consequência, esses vetos “[...] impediram, de certa forma, que a lei fosse eficaz na obtenção de melhorias na manutenção e desenvolvimento de ensino, tornando o plano mais uma carta de intenções” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 184).

O PNE que está em vigência atualmente abrange os anos de 2014 a 2024. Esse PNE deveria ter entrado em vigor no ano de 2011, porém com a demora do trâmite legislativo do novo plano de três anos e meio, somente foi aprovado em 25 de junho de 2014, através da Lei 13.005. O PNE atual é composto de 20 metas e 10 diretrizes que

envolvem desde a erradicação do analfabetismo e melhora na qualidade da educação, até a valorização dos profissionais da educação. Ele atua em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Superior, além de tratar também da educação profissional de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos e pós-graduação (BRASIL, 2014).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), uma das questões mais importantes a serem discutidas na formação desses planos de educação é a porcentagem dos recursos públicos que serão investidos na educação. Durante o PNE de 2001-2010, a proposta elaborada pela sociedade brasileira propunha a aplicação de 10% do PIB na educação e o projeto do MEC falava em 5,5%. A versão aprovada decidiu por 7%, entretanto foi vetada pelo presidente da República. Já no PNE de 2014-2024, a proposta aprovada ficou inicialmente nos 7% e depois nos 10%. A redação da meta 20 desse PNE aborda o seguinte

[...] ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014, p. 84).

Em suma, pode-se dizer que a LDBEN (1996), as DCNs (2009) e o PNE (2014) mostraram a exigência, imposta ao sistema educacional brasileiro, de uma Base Nacional Comum Curricular. Base essa que faz parte das reformas educacionais que se iniciaram na década de 1990. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), as transformações sociais que ocorreram no mundo na década de 1980 só foram chegar ao Brasil na próxima década com o governo de Fernando Collor (1990-1992).

Ele deu início à abertura do mercado brasileiro, objetivando inserir o país no contexto internacional, submetendo-se ao capital financeiro internacional. Essa tendência foi mantida ao longo dos mandatos de Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002). “A atrelagem financeira ao mercado globalizado refletiu-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas públicas de cunho social e, entre elas, a educação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 186).

Assim sendo, é possível concluir que a ideia de criação de uma base nacional não é recente, já vem sendo gestada desde a Constituição Federal. Agora que será efetivada, é importante compreender a forma de inserção no meio educacional, que mudanças ela trará aos currículos da EI/EF e em que contexto político ela foi gerada. Para isso, o próximo item vai tratar de explicar como funcionaram as políticas educacionais nos últimos anos de acordo com cada governo.

5.2 O CONTEXTO POLÍTICO QUE ENVOLVEU A ELABORAÇÃO DA BNCC

Segundo Silva, Alves Neto e Vicente (2015), o processo de construção de uma base nacional não é linear e muito menos simples. Ele conta com diversas variáveis, desde a mudança de governos a cada quatro ou oito anos, passando pelas constantes mudanças de pessoas que administram as várias esferas até chegar as transformações mais profundas da economia, sociedade e da cultura. E a Base não deixou de passar por esse processo.

Entrando no contexto político, as discussões para elaboração da Primeira Versão da Base já estavam acontecendo alguns anos antes de 2015, atrelado as decisões políticas de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT) (2003-2011). Entretanto, até chegar a Versão Definitiva da EI/EF, houve mais dois presidentes: o governo Dilma Rousseff (2011-2016 - PT) e Michel Temer (2016-2018 - MDB¹⁵) (PIRES, 2017).

A presidente Dilma assumiu o poder em 2011 com a intenção de continuar na mesma orientação política do presidente anterior. E como o governo anterior administrava as questões relativas à educação? Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Lula foi o primeiro presidente eleito pela sociedade brasileira que veio das camadas mais pobres da nação. Isso indicava que o país poderia começar a escrever uma nova história, principalmente na área da educação, que deveria ser tratada de forma diferente do que era no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003). Waldow (2014) complementa descrevendo que quando ele assume o poder,

¹⁵ MDB é o antigo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). No dia 19 de dezembro de 2017, com votação entre os membros do partido, voltou a ter a sigla que foi utilizada até 1979.

existe uma mudança tênue nas questões referentes à política educacional, pois o Brasil, até então, sempre esteve governado por representantes das elites. Isto é, as classes populares elegeram um presidente que simbolizava a ascensão da classe dos trabalhadores ao poder.

Com relação a educação, no seu primeiro mandato, ele criou uma proposta educacional chamada “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, visando a educação “[...] como prioridade de governo e como ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 188). Seu projeto de educação seguiu três diretrizes gerais: “[...] a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 188-189).

Após o fim do seu primeiro mandato, pode-se verificar que algumas metas foram atingidas e outras não. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (substituiu o FUNDEF, que era voltado apenas para o Ensino Fundamental) e a definição de custo-qualidade por aluno foram de fato definidos, mas o sistema nacional articulado de educação e o Fórum Nacional de Educação ainda estavam em vias de realização.

Foi nesse mandato também que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi criado (considerado uma política de Estado e não de governo) e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação foi promulgado a partir do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Segundo Saviani (2007), este foi, com efeito, o carro-chefe do Plano Plurianual composto pelo governo Lula. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 195) esclarecem que esse plano de metas foi

[...] implementado pela União Federal em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

É importante salientar, de acordo com Jacomeli (2011), que as políticas educacionais propostas pelo governo FHC tiveram continuidade no governo Lula, porém este último fez um governo mais aberto e compromissado com as demandas das diversas classes sociais. A autora complementa com as ideias de Saviani (2007), afirmando que Lula segue as legislações educacionais do período anterior e que não havia como ser diferente. Todavia, algumas ações realizadas pelo mesmo conseguiram “[...] implementar, efetivamente, ações concretas para resolver a questão histórica da qualidade da educação escolar brasileira” (JACOMELI, 2011, p. 125). Ela ainda argumenta

Longe de fazer a defesa desse governo, gostaria de salientar que ele retomou uma prática muito cara para os educadores, que é aquela de congregar os vários segmentos representativos no âmbito educacional para instaurar debates e propostas para a educação brasileira. É o caso da Conferência Nacional de Educação, que visou debater a construção de um sistema articulado de Educação, um novo Plano Nacional de Educação (JACOMELI, 2011, p. 125).

Após a saída de Lula do poder, quem é eleito pelo voto da sociedade brasileira é Dilma Rousseff. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), durante toda sua campanha eleitoral, ela dizia que daria continuidade ao programa de educação e as políticas assistencialistas do governo Lula. Isso inclui continuar com o PDE e firmar algumas ações mais pontuais, “[...] como a criação de cursos universitários no interior, a ampliação da oferta de creches e pré-escolas, a elevação dos recursos para educação, o aumento da oferta de cursos técnicos e a valorização dos professores” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 204). No seu primeiro mandato, criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) através da Lei nº 12.513/2011, que tem como objetivo a ampliação de cursos profissionais e técnicos, de qualidade, no Ensino Médio.

Essa mesma Lei realizou modificações no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), ampliando o número de vagas nas instituições particulares de ensino. O Programa Ciência sem Fronteiras, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o PNE 2014-2024 também foram lançados no governo da presidente Dilma.

Seu segundo mandato durou apenas um ano e meio e foi marcado, mesmo após o fim do período de eleições, por muita pressão da oposição. Assis e Lima (2017) explicam que no segundo mandato da presidente, mesmo tendo empregado políticas econômicas que eram impopulares e seguiam na contramão do seu Plano de Governo, os setores formados por banqueiros e empresários “[...] não ficaram satisfeitos e passaram a propagar a tese de que o grande empecilho para a retomada do crescimento econômico do país era a presidenta Dilma Rousseff, sendo seu afastamento essencial para que o Brasil pudesse sair da crise” (ASSIS; LIMA, 2017, p. 276).

Os mesmos autores ainda acrescentam que, a partir desse cenário, que foi amplamente explorado na mídia em geral, combinado com a baixa popularidade da presidente, falta de credibilidade política do poder legislativo e os desdobramentos que a operação Lava-Jato trouxe, foi aberto um caminho para que o poder judiciário assumisse o controle do país (ASSIS; LIMA, 2017).

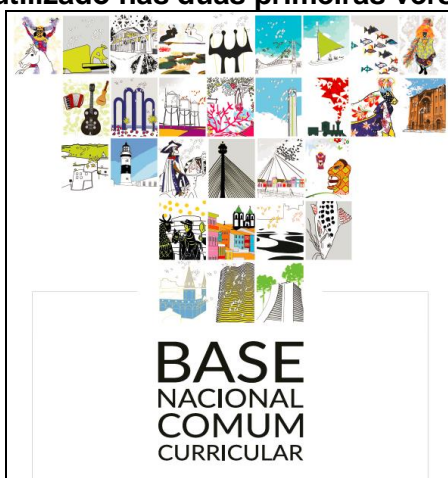
Exemplo de união de forças entre políticos da oposição ao governo, empresários financiadores de campanhas eleitorais e grande mídia foi a autorização do prosseguimento do pedido de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em dezembro de 2015, pelo ex-presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, atualmente um dos presos da operação Lava Jato. No final de agosto de 2016, o Senado Federal aprovou a perda do mandato da presidenta Dilma, alegando que ela havia cometido crime de responsabilidade fiscal, assim como editado decretos de abertura de crédito ilegalmente, sem a autorização do Congresso (ASSIS; LIMA, 2017, p. 276).

Nesse momento, em meados de 2016, quem assume o poder é o vice-presidente Michel Temer. Aqui se torna necessário explicar que até então, haviam sido lançadas a Versão Preliminar e a Segunda Versão da Base dentro do governo de Dilma Rousseff. De agora em diante, todos os encaminhamentos relacionados ao documento passam pelas mãos do novo presidente, que possui ideias diferentes da presidente anterior. Por esse motivo, há uma ruptura na elaboração da Base. Seu processo de construção continua, entretanto, as bases ideológicas, interesses, concepções que a sustentaram antes, agora são outros.

O primeiro elemento que se pode identificar é a utilização de logotipos diferentes na Primeira e Segunda Versão em comparação com a Terceira Versão, já divulgada no governo Temer. Segundo Rocha (2017, p. 273), enquanto na gestão de Dilma Rousseff, “[...] a base recebia um tratamento de diversidade identitária que compunha uma totalidade, a gestão Michel Temer (2016-2018) traz uma grafia geométrica, cuja proposta se limita ao ordenamento monocromático”. A autora finaliza evidenciando que essas diferenças são fundamentais no projeto de definição da matriz curricular (temática explorada no subitem 2.1.2), “[...] ainda que comunguem de uma mesma motivação que seria a associação indelével e inquestionável entre o currículo e a performance, o desempenho” (ROCHA, 2017, p. 273).

A diversidade identitária que Rocha (2017) se refere consta na Figura 4, que exhibe o logotipo utilizado nas primeiras versões da Base que foram elaboradas na gestão Dilma Rousseff. É importante dizer que a utilização das cores e signos na comunicação não são escolhas aleatórias, todos tem um porquê. No caso da Figura 4, a abundância de cores pode se justificar, de acordo com Guimarães (2004), pelo fato de que o colorido e a sua proximidade com elementos lúdicos passam ao público a ideia de felicidade, de algo que pode ser considerado positivo.

Figura 4 – Logotipo utilizado nas duas primeiras versões da Base do EI/EF



Fonte: <<http://movimentopelabase.org.br/referencias/1a-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>>

Logo, a base seria positiva para o país, uma forma de justificar o impacto positivo de uma nova estrutura curricular. Uma tentativa de fazer a opinião pública social

aprovar essa nova política educacional, uma vez que muitos estudiosos se posicionam contra, por representar uma forma de promover avaliações em larga escala para mensurar e ranquear a educação pública e, assim, continuar jogando a culpa pelos insucessos nos profissionais da educação (principalmente professores).

Ainda sobre a citação anterior de Rocha (2017), quando ele aborda sobre grafia geométrica, está se referindo ao logotipo da Base que começou a ser utilizado a partir da Terceira Versão (Figura 5). Na gestão Michel Temer, houve o acréscimo do *slogan* “Educação é a base”, fazendo uma analogia entre o próprio documento e a palavra “educação”. O logotipo em si foi construído a partir de cubos nas cores azul, verde e amarelo, o qual cada grupo de blocos está acima do outro, passando, à primeira vista, uma ideia de hierarquia, verticalização.

Figura 5 – Logotipo utilizado na Terceira Versão e Versão Definitiva da Base do EI/EF



Fonte: <http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-audiencias-publicas/>

A BNCC pode ser representada por esse bloco amarelo, pois será o documento que balizará a composição dos currículos escolares, que, por sua vez, servirá para elencar quais conhecimentos cairão nas avaliações em larga escala como a Provinha Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o intuito de mensurar o nível educacional brasileiro e compará-lo com os índices alcançados por outros países em nível internacional.

Após esse breve parêntese, voltando ao contexto político de 2016, com a conclusão do processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, Michel Temer deixa de ser presidente interino e ocupa definitivamente o cargo de presidente. A partir desse momento, diversas mudanças começaram a ser realizadas, principalmente,

um conjunto de políticas que tinham como objetivo retirar os direitos cidadãos e dissolução do poder público abarcando vários setores, inclusive a educação.

Melo e Souza (2017) alegam que as reformas educacionais, que estão acontecendo no governo Temer, são fundamentadas na perspectiva do neoliberalismo, assim como foi com o governo FHC. Essas reformas deixam clara a opção por um tipo de sociedade que “[...] prioriza os valores associados à sobrevivência do capitalismo internacional, em detrimento do investimento em melhoria da qualidade de vida da população, revelando em suas estratégias básicas princípios do liberalismo econômico” (MELO; SOUZA, 2017, p. 31). Uma dessas reformas é a Lei 13.415, que modifica a estrutura do Ensino Médio.

No mesmo governo também foram realizadas alterações no FUNDEB, que modificam as regras de financiamento da educação pública. Agora é permitido parcerias com o setor privado de ensino, para que a formação de alunos de escolas públicas seja feita pelo mesmo. Isso faz com que haja uma retirada de responsabilidades do governo com a educação, repassando para a iniciativa privada, que confirma o discurso neoliberal do ex-presidente (SCHEIBE; SILVA, 2017).

Em suma, pode-se perceber que, ao longo dos últimos governos, a ideia de educação sofreu diversas alterações. Com FHC as políticas públicas em educação possuíam um viés mais neoliberal. Entretanto, com a entrada de dois governos populares, Lula e Dilma, a educação passou a ser mais valorizada e ser melhor beneficiada pelos mesmos. Já com a entrada, em 2016, de um governo com concepções neoliberais, a educação perdeu a relevância relativa que havia conseguido nos dois governos anteriores.

Para melhor conciliar esse contexto político com as versões da Base EI/EF, na próxima seção será explicitado como aconteceu o processo de elaboração de cada uma das quatro versões. Vale lembrar que o foco de estudo dessa pesquisa é a Base do EI/EF, por isso a Terceira Versão da Base do EM será apenas apresentada.

5.3 A CONSTRUÇÃO DA BNCC

A elaboração de um documento de tamanha importância para o país não acontece

em curto espaço de tempo, principalmente quando se tem a intenção de formular um guia para que os diferentes sistemas escolares, professores e equipe pedagógica possam elaborar os currículos. Visto isso, as primeiras discussões e reuniões para construção desse documento tiveram início ainda no primeiro mandato da ex-presidente Dilma, que foi de 2011 a 2014. Mas o primeiro evento, que marcou, de fato, o início desse processo de formulação e reformulação da Base, foi o I Seminário Interinstitucional que, proporcionado pelo MEC, ocorreu em 2015.

O evento reuniu especialistas e assessores para encaminhar o processo a partir da publicação da Portaria nº 592, que estabeleceu a criação da Comissão de Especialistas que encabeçaria o mesmo (CORRÊA; MORGADO, 2018). Esse comitê foi composto por professores universitários, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação, sendo os dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (TRICHES; ARANDA, 2018).

Segundo Triches e Aranda (2018), em outubro do mesmo ano, o MEC abre um portal¹⁶ de comunicação com a sociedade o qual disponibiliza a Versão Preliminar do documento para consulta. Para ter acesso a esse portal era necessário se cadastrar de acordo com as normas estabelecidas. Três categorias foram instituídas para direcionar os interessados: indivíduos (alunos da Educação Básica ou Ensino Superior, professores da Educação Básica ou Ensino Superior, pais ou responsáveis por alunos da Educação Básica, outros); organização (sociedade científica, associações e demais organizações); e redes (escolas e redes de ensino) (TRICHES; ARANDA, 2018, n.p.). Os autores apontam que as três categorias tiveram, 305.569 participantes, 4.298 organizações participantes e 45.049 escolas participantes, respectivamente.

Neste contexto, é importante destacar o baixo índice de participação na categoria das escolas. O portal registrou 45.049 cadastros de escolas, “[...] sendo que, conforme censo¹⁷ de 2016, o País conta com 186,1 mil escolas da Educação Básica. Os números demonstram que somente um quarto das escolas acessou o portal e registrou

¹⁶ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 25 de jun. de 2018.

¹⁷ Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 25 de jun. de 2018.

participação” (TRICHES; ARANDA, 2018, n.p.). Já com relação as contribuições, de acordo com o *síte* do MEC, foram recebidas mais de 12 milhões de contribuições no portal da Base. Essas contribuições vieram das três categorias descritas anteriormente, além de pareceres de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica (TRICHES; ARANDA, 2018).

A equipe que elaborou a Versão Preliminar da Base, de acordo com Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016), consultou os currículos estaduais e do Distrito Federal com a intenção de produzir um documento plural. Isto é, “[...] um documento que fosse reconhecido pelos sistemas e que estabelecesse um diálogo com as vertentes contemporâneas da teorização curricular, visíveis na tentativa de incorporar a diversidade cultural, religiosa, de gênero¹⁸, etc. [...]” (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 35). Além disso, os autores também identificaram, em diversos momentos, uma preocupação dos especialistas em tratar dos temas justiça social, democracia, diálogo e inclusão.

Pinheiro (2018) complementa que, de forma geral, a Primeira Versão trazia um discurso de valorização dos direitos de aprendizagem a serem desenvolvidos ao longo da vida (fazendo referência a uma das metas do Relatório Jacques Delors “aprender permanentemente”) e da formação humana. Ela mantém consonância com a CF, a LDBEN, as DCNs e o PNE 2014-2024 e traz como um de seus objetivos, apontar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em toda Educação Básica. A parte dos PCNs que eram conhecidos como “Temas Transversais” (BRASIL, 1998) também compunha a Primeira Versão da BNC¹⁹, entretanto, possuíam outro nome, “Temas Integradores” (PINHEIRO, 2018). Os temas escolhidos pelos especialistas para compor a Base eram: ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais e culturas africanas e indígenas (BRASIL, 2015).

A categorização e organização das contribuições que o MEC recebeu foi realizada pela equipe de professores da Universidade de Brasília (UnB) e da PUC-RJ, sendo que,

¹⁸ A Terceira Versão da Base trazia a palavra “gênero” nas Competências Gerais da BNCC, entretanto, houve uma grande repercussão de grupos e sociedade civil que eram contra utilizar esse termo ou até mesmo “identidade de gênero” no documento. Por isso, o governo resolveu retirar qualquer termo que remetesse a palavra “gênero”.

¹⁹ A Primeira Versão da Base já utilizava a nomenclatura “Base Nacional Comum Curricular”, entretanto, a sigla utilizada para a mesma era BNC.

em seguida, foi analisada pelos especialistas e assessores da Base. Em conjunto às contribuições advindas do Portal, também houve a participação de leitores críticos que formularam pareceres sobre a Versão Preliminar. Além deles, associações científicas associadas aos componentes curriculares também se reuniram e enviaram seus pareceres (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016).

Após a análise das contribuições, a Segunda Versão da Base foi finalizada e divulgada publicamente em 3 de maio de 2016. De acordo com o MEC, os dados recebidos e processados na consulta pública foram sistematizados e integrados à Segunda Versão. Fato esse corroborado também por Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016, p. 36), que afirmam que uma análise dessa versão da Base “[...] indica que grande parte das contribuições, independentemente da proveniência, foram incorporadas”. Dessa forma, pode-se dizer que ela foi construída democraticamente, em diálogo com todos os setores envolvidos, mostrando-se como algo inédito na elaboração de currículos escolares no país (PINHEIRO, 2018).

Segundo Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016, p. 40), os objetivos de aprendizagem (conteúdos) presentes em todos os componentes curriculares (disciplinas) “[...] convidavam a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois estavam comprometidos com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde”. Os autores ainda continuam destacando os pontos positivos dessa versão, apontando que ela tinha grande potencial em relação não só à formação inicial de professores, mas também na formação continuada e sua inserção curricular. Ela também estabeleceu “[...] um posicionamento político envolvendo visões de mundo, sociedade escola e docência contra-hegemônicas” (NEIRA, ALVIANO JÚNIOR E ALMEIDA, 2016, p. 40-41).

Além da Segunda Versão ser divulgada no Portal, também foi apresentada à sociedade através de seminários promovidos pelo CONSED e UNDIME nos estados. Eles aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto, e contaram com a presença de gestores, especialistas da área, professores e demais interessados (TRICHES; ARANDA, 2018). É importante salientar que os professores da rede pública de ensino tiveram a oportunidade de participar novamente da análise da Base. Todos que

participaram desse processo de apreciação puderam alterar, retirar ou até mesmo acrescentar conteúdos, assuntos ou objetivos que acreditavam ser pertinentes ao documento.

A partir dessas contribuições recebidas e baseada na Segunda Versão, em agosto de 2016, começou a ser elaborada a Terceira Versão do documento, que ficou pronto em abril de 2017 e foi enviado ao CNE para apreciação. No início de 2017 também ocorreu a conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016 na Lei nº 13.415/17. A nova Lei aprova a Reforma do Ensino Médio que mudará a estrutura do atual sistema de ensino brasileiro. A ideia principal é a flexibilização da grade curricular que “[...] permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível”²⁰.

A separação da BNCC em níveis (Educação Infantil/Ensino Fundamental e Ensino Médio), a partir da Terceira Versão, aconteceu em consequência da aprovação da Lei nº 13.415, pois a Base do Ensino Médio (EM) precisou ser reformulada para se adequar a normativa. Isso fez com que o prazo para divulgação do documento se estendesse. Enquanto isso, em dezembro de 2017, o CNE torna pública a Versão Definitiva da Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental (EI/EF) com as devidas alterações realizadas.

Em 2018, a Terceira Versão da BNCC para o EM ficou pronta e foi divulgada publicamente em 3 de abril de 2018, contendo as adequações necessárias a Lei nº 13.415. Em dezembro de 2018, ela foi aprovada pelo CNE e agora aguarda homologação. Mas, enquanto o CNE não divulga seu parecer, pode-se fazer uma breve análise sobre a Terceira Versão da Base. Já se sabe que ela guiará a formulação dos currículos do Ensino Médio e que vai definir os objetivos e direitos de aprendizagem, competências e habilidades para a formação integral dos alunos. Entretanto, a sua maior mudança é em relação às disciplinas que são ministradas nessa etapa do ensino.

O currículo do EM possuía, até 2018, treze disciplinas que deviam ser cursadas ao longo de três anos. Mas, a partir de 2019, ano em que a Lei nº 13.415/17 começa a

²⁰ Informação retirada do site do MEC.

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01>

valer, ele será organizado em duas partes: a parte comum e obrigatória a todos os alunos; e a outra diversificada, que será responsável por aprofundar nas áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguagens, Matemática e Formação Técnica e Profissional) ou a cursos técnicos. Cada sistema de ensino do país ficará responsável por definir as áreas de conhecimento que fornecerá, de acordo com o que for mais importante para o contexto local e o interesse/demanda dos estudantes (PIRES, 2017).

Para Pires (2017), ao contrário do que o MEC propaga sobre essa reforma, não necessariamente irá diversificar os currículos, pois os sistemas de ensino não têm obrigação de ofertar todos os itinerários formativos. Eles terão liberdade para organizar e definir seus currículos, desde que garantam a parte obrigatória da BNCC. E com relação a organização dos componentes curriculares, ao longo dos três anos do EM, não há uma definição de como deve acontecer. Porém, de acordo com Pires (2017), existe um consenso de que no primeiro ano o estudante irá cursar todas as disciplinas do modelo atual, inclusive a Geografia, e nos outros dois anos, somente o itinerário formativo que foi escolhido. “Sendo assim, somente os alunos que cursarem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é que terão acesso a conceitos e conteúdos geográficos nos dois últimos anos de Ensino Médio” (PIRES, 2017, p. 237).

Seguindo essa lógica e pensando mais especificamente na Geografia, os alunos que optarem por aprofundar os conhecimentos das outras áreas possuirão saberes muito rasos sobre a disciplina e não partilharão dos benefícios que o raciocínio geográfico traz ao senso crítico e a formação cidadã desses estudantes, como já foi explicitado no item 3.4. Pires (2017) acrescenta que houve diversas reações no meio educacional com a aprovação desse tipo de organização curricular. Os argumentos de alunos, pesquisadores, entidades científicas e sindicais, colegiados universitários e escolares e grupos de estudos e pesquisas exibem grande preocupação e resistência com esse novo modelo.

Segundo eles, há falta de clareza e definição objetiva sobre a oferta da Geografia no Ensino Médio. Além disso, argumentam que a flexibilização curricular, assegurada na possibilidade de os alunos terem certa liberdade para escolher/cursar um dos cinco itinerários formativos cujos componentes curriculares abordem temas e conteúdos de seu

interesse particular, na verdade, reforça a desigualdade de oportunidades educacionais, pois os priva de terem acesso a conceitos e conteúdos fundamentais à sua formação integral, a uma compreensão do mundo. Em outras palavras, a formação e o desenvolvimento global dos alunos podem estar inevitavelmente comprometidos (PIRES, 2017, p. 238).

Voltando a Base do EI/EF, podemos dizer que o processo de construção da mesma seguiu ritos democráticos. Entretanto, como já foi ressaltado ao longo dessa dissertação, comporta tensões que revelam a natureza conflitiva de todo documento curricular, ou seja, como “território de disputas”, a última versão resultou em um documento que tem provocado debates e intensas discussões.

Há, desse modo, várias questões a serem debatidas quando os diferentes sistemas de ensino e, finalmente, as escolas forem projetar o seu currículo. Assim, é nesse momento que pesquisas como esta mostram seu valor social, pois buscam revelar o que está implícito e explícito nas mudanças propostas pelos governos. Mas, para continuar a compreensão do documento, a próxima seção vai descrever como o documento foi organizado, levando em conta a sua estrutura.

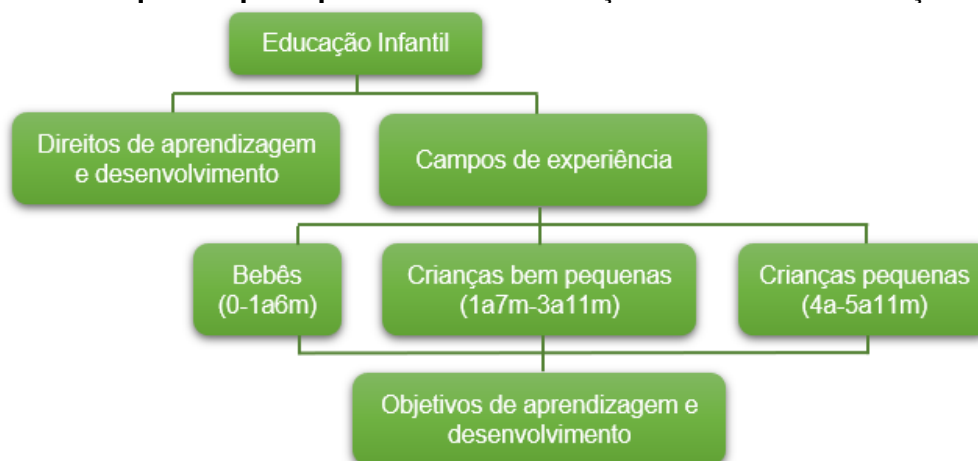
5.4 A ESTRUTURAÇÃO DO DOCUMENTO

A Base da EI/EF está em conformidade com os fundamentos pedagógicos que são apresentados na introdução: foco no desenvolvimento de competências e compromisso com a educação integral. Além disso, ela explicita as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, “[...] como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2017a, p. 23).

A Versão Definitiva da EI/EF, mostra a estruturação da Educação Infantil como aparece na Figura 6. Inicialmente se divide entre “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e “campos de experiência”. No primeiro, existem seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Dentro dos “campos de experiência” tem-se a categorização da idade das crianças dividida em três: “bebês” (0 meses de vida a 1 ano e 6 meses de vida); “crianças bem pequenas” (1 ano e sete

meses de vida a 3 anos e 11 meses de vida); e “crianças pequenas” (4 anos a 5 anos e 11 meses de vida).

Figura 6 – Esquema que representa a estruturação da Base da Educação Infantil



Fonte: BRASIL (2017a, p. 25)

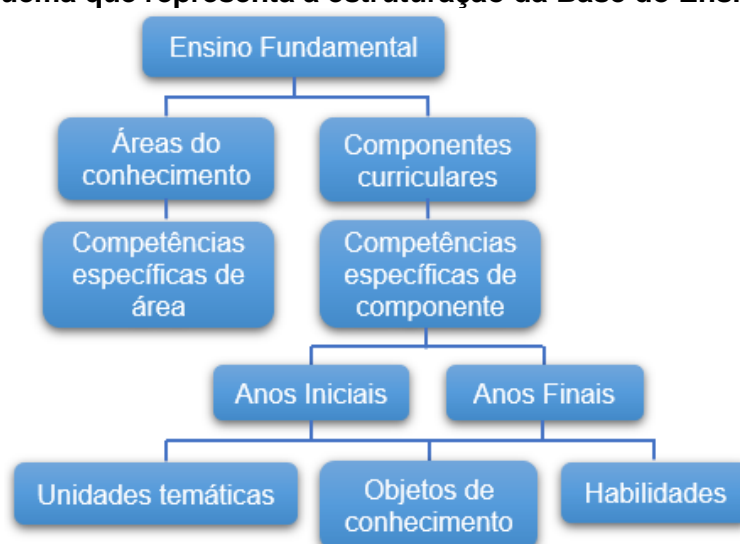
A Base da Educação Infantil (BRASIL, 2017a, p. 38) explica que “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. Além disso, também estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e são organizados em cinco campos: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são identificados, cada um, com códigos alfanuméricos “EI03TS01”. Eles representam: o primeiro par de letras “EI” significa a etapa da Educação Básica, se é Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio; o primeiro par de números “03” representa a faixa etária do grupo, sendo aqui “crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)”; o segundo par de letras “TS” indica o campo de experiências, no caso “traço, sons, cores e formas”; e o segundo par de números “01” mostra a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária.

Já na parte dedicada ao Ensino Fundamental (Figura 7), a estruturação acontece

a partir de cinco “áreas do conhecimento” que, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “[...] favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares [...]” (p. 13). São elas: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. Seguindo, encontra-se as “competências específicas de área”, que estão em cada área de conhecimento, na qual o desenvolvimento dos alunos deve ser promovido ao longo dos nove anos. Elas também “[...] explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BRASIL, 2017a, p. 28).

Figura 7 – Esquema que representa a estruturação da Base do Ensino Fundamental



Fonte: BRASIL (2017a, p. 28)

As áreas de Linguagens e Ciências Humanas, que abrangem mais de um componente curricular, possuem essas competências específicas a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a). O documento ainda diz que

As competências específicas possibilitam a **articulação horizontal** entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a **articulação vertical**, ou seja, a **progressão** entre o **Ensino Fundamental – Anos Iniciais** e o **Ensino Fundamental – Anos Finais** e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (BRASIL, 2017a, p. 28, grifo do autor).

Continuando, dentro das competências específicas de cada componente curricular, tem-se a divisão entre os “Anos Iniciais” e os “Anos Finais” do Ensino Fundamental. E, para garantir o desenvolvimento das competências específicas, ao longo dos nove anos, cada disciplina manifesta um conjunto de “habilidades”. Elas estão relacionadas a distintos “objetos de conhecimento” (entendidos como conteúdos, processos e conceitos) que são organizados em “unidades temáticas”. Sobre isso, a Base acrescenta que

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos **objetos de conhecimento** ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada **unidade temática** contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades [...]. As **habilidades** expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (BRASIL, 2017a, p. 29, grifo nosso).

Da mesma forma que acontece com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, os quais são identificados com códigos alfanuméricos, também ocorre no Ensino Fundamental. Utilizando o exemplo a seguir “EF67GE01”, o primeiro par de letras “EF” representa o Ensino Fundamental; o primeiro par de números “67” indica o ano a que se refere a habilidade, no caso 6º ao 7º ano (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o bloco de anos); o segundo par de letras “GE” traz o componente curricular, que no exemplo é Geografia; e o último par de números “01” indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

5.5 ANÁLISE DA BNCC: ASPECTOS GERAIS

A Base, como já foi ressaltado anteriormente, não é um currículo propriamente dito. Entretanto, como possui “caráter normativo”, norteará os sistemas de ensino, professores e equipe pedagógica na elaboração do currículo de suas escolas. Mais precisamente a BNCC é uma política curricular de nível nacional que tem como

principal objetivo instituir uma base nacional comum em consonância com a Constituição Federal, a LDBEN 9.394/96 e o PNE 2014-2024.

A ideia principal da BNCC é fazer com que todos os estados e municípios trabalhem com uma gama de conteúdos mínimos, para que os professores de todas as regiões do país possam trabalhar com as mesmas temáticas de forma simultânea. Ajudando, assim, no aprendizado dos alunos, criando conexões para o sistema nacional de ensino e facilitando a aplicação das avaliações nacionais de desempenho dos estudantes.

No processo de construção da Base houve diversos agentes atuando para que as suas concepções de educação/qualidade da educação prevalecessem. A BNCC do EI/EF teve quatro versões diferentes, contando com contribuições desde a sociedade civil até especialistas da área educacional. Todas as contribuições passaram pela análise de especialistas e foram consideradas para que se chegasse a redação da Versão Final do documento. Por esse motivo, o processo de elaboração da BNCC passou por ritos considerados democráticos, diferentemente de documentos nacionais lançados anteriormente, como por exemplo os PCNs.

Todo caminho percorrido para que se chegasse a uma base comum é a prova de que o currículo é um território em disputas, como já foi explicitado no item 2.1. Sendo um espaço de disputas, nunca será neutro, sem intenções, sem objetivos, pois todas as pessoas e organizações que atuam na sua criação possuem ideias divergentes sobre o que deve ou não constar em suas redações. Diferentes grupos de interesse buscam argumentar da melhor forma para provar que as suas ideias fazem mais sentido na composição de determinado currículo.

Os autores Young, Goodson e Sacristán, muito utilizados no referencial teórico do presente trabalho, entendem que a seleção de conhecimentos para compor um currículo exhibe o equilíbrio de interesses e forças que buscam se fazer notar dentro desse processo. E a Base, sendo a política nacional curricular que fará essa seleção, não foge à regra.

Antes de analisar a redação da Base propriamente dita, há uma questão a ser considerada: o processo conflituoso que envolveu a sua produção desde 2015 até o presente momento. A subseção 5.2 desta pesquisa já realizou breve análise do

contexto político no qual se inseriu a construção e divulgação da BNCC, por isso não será descrito novamente. Entretanto, é importante lembrar que nas duas trocas de governo que aconteceram no período de elaboração da BNCC – entre a ex-presidente Dilma Rousseff e o ex-presidente Michel Temer – não é apenas o presidente e seus ideais sociais/econômicos/políticos que mudam, mas também a maioria das pessoas que trabalharam nesse processo e faziam parte de cada governo.

Essa troca de presidentes não deixou de influenciar a Base. Como foi mostrado no item 5.2, se até mesmo o logotipo e a capa da BNCC foram modificadas nessa troca, as concepções e as intenções também. Dessa forma, não se deve considerar tais movimentos como simples e lineares, mas sim movimentos complexos que fazem parte de um contexto de crise política no país.

Se tratando da redação da Versão Final da Base, existem alguns pontos que necessitam ser discutidos. O primeiro deles é o fato de que o documento se baseia em **competências** e **habilidades** para trabalhar com os conteúdos dos componentes curriculares. Na redação do documento encontramos a definição da seguinte forma:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017a, p. 8).

De acordo com a Base, as competências seriam, então, o que se precisa para enfrentar as adversidades de hoje, sendo que as habilidades fazem parte das competências. O documento complementa que o conceito de **competência**, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e justifica a sua utilização ao afirmar que “[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (BRASIL, 2017a, p. 13). O termo “competências” ou “competência” pode ser encontrado muitas vezes ao longo de todo o documento, podendo esse fato ser comprovado a partir do destaque que o vocábulo ganha na Figura 8.

alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017a, p. 29). As habilidades fazem parte da organização dos componentes curriculares quanto ao conteúdo que deve ser ensinado em cada etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Nessa organização, como já foi mostrado no item 5.4, as disciplinas se dividem em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As habilidades, nesse contexto, se referem aos objetivos que se pretende chegar com cada objeto de conhecimento proposto na Base. São as habilidades também que vão garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas.

Mas então, qual o problema de se utilizar esses termos em um documento de nível nacional? O problema aqui se refere a avaliação por competências que o documento sugere realizar. Esse tipo de programa busca avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos a partir dos seus saberes em algumas disciplinas escolares, geralmente Português e Matemática. Nesse caso, o tipo de currículo que eles seguem é o currículo instrumental, o qual visa estabelecer conteúdos mínimos, seguindo preceitos internacionais, que podem ser mensurados por testes para regular o trabalho de professores e escolas.

Isto é, um currículo que busca atender as necessidades da sociedade, mais especificamente do mundo do trabalho, de forma imediata. Para isso, é criada uma lista de competências que devem ser alcançadas e facilmente mensuradas, reduzindo a educação aos padrões técnicos e racionais. Aspecto que pode ser visto já nas competências gerais da BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade **justa, democrática e inclusiva**.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e **resolver problemas e criar soluções** (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se

expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e **ética** nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, **resolver problemas** e **exercer protagonismo e autoria** na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem **entender as relações próprias do mundo do trabalho** e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, **autonomia, consciência crítica** e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com **posicionamento ético** em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a **resolução de conflitos** e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com **autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência** e determinação, tomando decisões com base em princípios **éticos, democráticos**, inclusivos, sustentáveis e **solidários** (BRASIL, 2017a, p. 9-10, grifos nossos).

As palavras que estão grifadas nas competências gerais da Base são as que possuem relação direta com o mundo do trabalho e o seu contexto. Isso quer dizer que a Base está em consonância com as políticas educacionais internacionais que estão pautadas nos ideais neoliberais. Ideais esses que foram descritos na seção 3.1, a qual os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) definem várias das palavras contidas nas competências gerais da BNCC como pertencentes aos interesses dos neoliberalistas para a educação no mundo.

Portanto, o documento adota uma tendência mundial de seguir as orientações colocadas por organismos internacionais que prezam uma educação voltada para as competências e habilidades que são necessárias hoje ao mercado de trabalho. É importante ressaltar também que mensurar os resultados obtidos com esse tipo de currículo é uma peça fundamental do processo.

Nesse sentido, Libâneo (2016) salienta que quando se trabalha com documentos que possuem esse viés, os elementos pedagógico-didáticos acabam ficando dissolvidos no currículo e o professor é considerado um agente de execução de afazeres já programados. Esse foco nas avaliações e nos resultados pode ser considerado como uma forma mais moderna de tecnicismo educacional ou, segundo a análise já apresentada nesta dissertação, um modelo tecnológico e eficientista de currículo (SACRISTÁN, 2017).

Dessa maneira, pode-se notar que o processo de ensino e aprendizagem é voltado para uma racionalidade técnica que é baseada nas mudanças das relações de trabalho ocorridas nas últimas décadas. “Essas determinações apontam para mudanças nos processos produtivos, em que a racionalidade administrativa – característica do modelo empresarial – é transferida às instituições escolares” (SILVA, 2018, p. 10).

Ou seja, os objetivos que fazem parte da racionalidade administrativa pertencente ao mundo do trabalho passaram para o contexto educacional, sendo aplicadas a partir de avaliações em larga escala como é o caso da Prova Brasil e do Enem que já são aplicados no país há anos. Além disso, vale ressaltar que a Prova Brasil está associada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, a partir dos resultados atingidos por ela, o MEC faz o repasse de recursos para os municípios. Os que apresentam melhor desempenho, conseqüentemente, recebem uma quantidade maior de recursos.

Desse modo, pode-se dizer que as avaliações nacionais além de regular e controlar os índices das escolas também servem para repasse de fundos, desconsiderando as especificidades de cada escola e cada região do país. Nesse sentido, Young (2007, p. 1291) salienta que a educação é transformada em mercadoria “[...] no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos”. Além disso, “As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue” (p. 1291).

Esse tipo de avaliação segue os comandos das avaliações que já acontecem internacionalmente, como é o caso do PISA (sigla em inglês Programa Internacional de Avaliação de Alunos), avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens

de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências²¹. Isso demonstra o foco das avaliações em larga escala, que se concentra mais na averiguação de “habilidades” e “competências” do que no conhecimento em si. Dessa maneira, a educação, de forma geral, segue prejudicada, pois quando se tem uma política baseada em competências e habilidades e descrição de conteúdos que são previamente fixados, o pluralismo de ideias, que o próprio documento prega, sai de cena para dar lugar a uma homogeneização de conhecimentos.

Young (2011) complementa fazendo algumas críticas a respeito do currículo instrumental em dois pontos: primeiro, o desenvolvimento do intelecto que os estudantes precisam é um processo que se baseia em conceitos e não em habilidades ou conteúdos; e segundo, a finalidade própria do currículo precisa ser o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Ele explica melhor a primeira crítica salientando que “[...] quando se trata o currículo como um ‘instrumento’ é que se faz possível aos governos alegar que problemas econômicos ou sociais podem ser ‘solucionados’ por mudanças no currículo” (p. 614). Já em relação ao segundo ponto ele complementa:

Em um contexto político mais amplo, no qual se dá muita importância às notas dos alunos e aos resultados de testes e no qual as escolas podem ser hierarquizadas nacionalmente segundo o número de alunos que recebem certificados, não é exagero sugerir que o currículo em si está tornando-se cada vez mais uma forma de prestar contas em vez de ser um guia para professores (YOUNG, 2011, p. 613).

As reflexões feitas por Young são muito pertinentes, porque o que se percebe nos governos recentes é uma busca de resolução de problemas sociais através da mudança do currículo das escolas. Segundo ele, não é o papel principal da escola resolver os problemas sociais, mas, se ela for bem-sucedida na transmissão do conhecimento científico, alguns desses problemas podem diminuir (GALIAN, LOUZANO; 2014).

Por esse motivo, é importante compreender qual é o papel do currículo na escola, pois “Pensar o papel do currículo na correção das desigualdades é uma tentativa

²¹ Retirado do site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206>

ingênua de deslocar os processos de escolarização do contexto de uma sociedade profundamente desigual” (CURY, REIS, ZANARDI; 2018, p. 54). É preciso deixar claro que o currículo deve proporcionar, nas palavras de Young (2016, 2011, 2007), o “conhecimento poderoso” aos alunos, um conhecimento diferente do que ele já tem contato na sua realidade, algo que o faça crescer intelectualmente.

Outra questão que precisa ser discutida é a semelhança do documento com currículos tradicionais de ensino que eram utilizados décadas atrás. Na subseção 2.1.1 foi realizado um resgate histórico que descreve os atributos da teoria tradicional do currículo que tem início com Franklin Bobbitt. O autor propunha que as escolas funcionassem como empresas, as quais seriam trabalhadas: eficiência, obtenção de resultados, objetivos e perspectiva econômica (SILVA, 2017). Baseado nesses quatro princípios, pode-se afirmar que a redação da BNCC traz elementos que se assemelham as ideias expostas por Bobbitt dos currículos tradicionais.

Outro autor que também trabalhou com os currículos tradicionais e consolidou o modelo de currículo de Bobbitt foi Ralph Tyler. A ideia de currículo de Tyler era baseada em organização, desenvolvimento e objetivos, que ele considerava como questões técnicas (SILVA, 2017). Questões essas que são encontradas dentro da Base: avaliações em larga escala, estabelecimento de objetos de conhecimento, habilidades e mensuração de resultados. São elementos do documento que são técnicos e fazem lembrar dos currículos tradicionais que tinham um viés tecnicista e efficientista, como os descritos por Bobbitt e Tyler.

Nesse momento pode-se pensar: por que fazer a comparação de currículos com um documento que se diz apenas um guia para elaboração de currículos? A resposta é simples, porque o documento tem a força de um currículo. Em toda a redação da BNCC é deixado muito claro que ela não é um currículo, porém a sua estrutura, a sua descrição e, principalmente, a sua “lista de conteúdos” que estão dentro dos objetos de conhecimento (e das habilidades) remetem a organização de um currículo. E não é qualquer um, o documento exhibe a forma dos tradicionais, que possuíam uma listagem de conteúdos com ideias de avaliação em larga escala e formas de mensurar resultados. Sobre isso, Cury, Reis e Zanardi (2018) afirmam que

A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem. Obviamente não é possível reduzir toda a complexidade do currículo as prescrições contidas no documento homologado pelo (ocupante do cargo de) Presidente da República em 2017 (p. 66). [...] por mais que fuja ao papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel e se ela não é o currículo, ela não pode deixar de ser considerada *um* currículo (prescrito e unificador) (p. 69, grifos dos autores).

Dessa maneira, é possível afirmar que os autores partilham da mesma ideia da autora da pesquisa ao considerarem que se a Base não é um currículo propriamente dito, se assemelha razoavelmente a organização de um. Essa contradição encontrada no documento faz o leitor pensar por que a Base se nega como tal? Isso acontece, provavelmente, porque quando afirma não ser um currículo, pode se isentar de possíveis contestações e críticas feitas a ela, justificando que é apenas um guia para construção dos currículos.

Então, partindo da ideia desta pesquisa que é fazer uma análise mais sucinta da parte geral e uma mais intensa da parte específica da Geografia, a próxima seção trabalhará apenas com esse componente curricular, iniciando as discussões pela parte das Ciências Humanas chegando até o ápice da pesquisa, a Geografia.

6 O COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA NA BNCC

Depois de realizada a análise sobre a parte geral do documento, busca-se, nesta seção, identificar os avanços e retrocessos da BNCC referente à parte que compreende as Ciências Humanas e, principalmente, o componente curricular Geografia. Tenciona-se, consoante aos objetivos desta dissertação, detectar se há alguma corrente teórica que, destacadamente, a subsidia e verificar pelo exame mais sistemático da redação do texto – seguindo os procedimentos da análise de conteúdo – os significados atribuídos pelo documento à educação geográfica.

Assim, como já destacado na seção dedicada aos procedimentos metodológicos, pode-se construir um conjunto de categorias e subcategorias que ficaram constituídas do seguinte modo: 1) Os significados atribuídos à educação geográfica; 2) As unidades temáticas e 3) A questão da interdisciplinaridade. Dentro da categoria 1) existem duas subcategorias: 1.1) O raciocínio geográfico e 1.2) O exercício do raciocínio geográfico por meio da mobilização dos conceitos. Na categoria 2) existem cinco subcategorias: 2.1) O sujeito e seu lugar no mundo; 2.2) Conexões e escalas; 2.3) Mundo do trabalho; 2.4) Formas de representação e pensamento espacial e 2.5) Natureza, ambientes e qualidade de vida.

6.1 OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

É importante dizer, inicialmente, que o texto da BNCC Geografia não se filia explicitamente à uma determinada corrente do pensamento geográfico, nem preocupa-se em relacionar a história da ciência de referência – as diferentes escolas do pensamento geográfico – à disciplina escolar. Assim, o tradicional resgate da história da ciência, suas diferentes abordagens teórico-metodológicas e seus impactos ao longo da história na disciplina escolar não são destacados.

Destarte, o texto da BNCC não faz a defesa explícita de uma determinada concepção ou orientação teórica da Geografia. Afirma inicialmente, ao apresentar esse componente curricular, que o estudo da geografia é uma oportunidade para se compreender o mundo em que se vive, na medida em que “[...] aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” (BRASIL, 2017a, p. 357). O documento evidencia, ao mesmo tempo, que a educação geográfica contribui para a formação do **conceito de identidade** salientando, entre outros fatores, a importância de se considerar que os seres humanos são “sujeitos da história”, mas “distintos uns dos outros” (p. 357) e, por isso, “convictos das nossas diferenças” (p. 357).

Assim, buscando explicitar a especificidade do componente curricular Geografia, o documento afirma que “Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a **pensar espacialmente**, desenvolvendo o **raciocínio geográfico**” (BRASIL, 2017a, p. 357, grifos nossos). Chama atenção, no exame do documento, que a expressão “pensamento espacial” ou, em sua variação, “pensar espacialmente” aparece 13 vezes no (curto) texto enquanto, por sua vez, a expressão “raciocínio geográfico” aparece 11 vezes. Ao justificar a valorização da capacidade dos jovens de pensar espacialmente por meio do raciocínio geográfico, o documento informa que esta concepção é compartilhada por propostas curriculares de diversos países tais como o Reino Unido, Portugal, Estados Unidos da América, Chile e Austrália.

Verifica-se, dessa forma, a despeito da importância desse modo particular de se compreender o mundo para o desenvolvimento integral do aluno do Ensino Fundamental, a tentativa de, muito ao gosto das avaliações em escala mundiais já discutidas neste trabalho – e em ampliação no atual momento histórico – um alinhamento internacional dos objetivos escolares. Então, a finalidade do ensino de Geografia ou da educação geográfica é desenvolver a capacidade de pensar espacialmente por meio do raciocínio geográfico. Isto é, a partir da compreensão dos

conceitos geográficos, desenvolve-se o raciocínio geográfico que envolve o pensar de forma espacial, assim como já foi explicitado no item 3.4²².

O texto afirma que o **pensamento espacial** “[...] está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura)” (BRASIL, 2017a, p. 357). Assim, por um lado, o documento afirma a especificidade do modo de compreender o mundo do ponto de vista da Geografia e, por outro lado, indica que tal processo está implicado em conhecimentos de outras disciplinas ou áreas conforme já citado.

O documento indica, assim, como veremos mais adiante, a importância do diálogo interdisciplinar. É curioso notar, todavia, que embora sejam feitas alusões a ela, a expressão propriamente “interdisciplinaridade” ou na variação “interdisciplinar” não aparece no texto do componente curricular Geografia²³. Destarte, a despeito daquilo que já foi mencionado, a referência à interdisciplinaridade chama mais atenção por sua ausência do que por sua presença. Mas como o documento define o significado de raciocínio geográfico? É isso que se buscará discutir na subcategoria a seguir.

6.1.1 O Raciocínio Geográfico

Como já foi afirmado neste texto, tem se fortalecido a ideia de que o ensino de Geografia deve promover ao aluno a oportunidade de se apropriar de um modo específico de olhar e compreender o mundo: o olhar geográfico (LOPES, 2010; CALLAI, et al., 2016; CAVALCANTI, 2010). O texto da BNCC, de certo modo, reverbera esse entendimento, colocando no centro dos objetivos do ensino de Geografia, ou da educação geográfica, o desenvolvimento do **raciocínio geográfico**. Este é definido como uma maneira de exercitar o pensamento espacial a partir da aplicação de determinados princípios “[...] para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o

²² As finalidades escolares da Geografia, dentro dos currículos brasileiros, foram se modificando ao longo do século XX. E quando chegou ao século XXI, passou a ter como objetivo principal auxiliar os alunos na compreensão dos fenômenos da realidade a partir das “lentes” do raciocínio geográfico.

²³ No texto como um todo aparece apenas três vezes.

ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas” (BRASIL, 2017a, p. 357). Como afirma explicitamente o documento:

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. **Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos** para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2017a, p. 358, grifos nossos).

A centralidade dada ao pensamento espacial e ao exercício do raciocínio geográfico parece ser, simultaneamente, o ponto forte e ponto fraco do documento. De fato, o debate em torno do significado que se pode atribuir ao raciocínio geográfico é recente na Geografia e parece que é uma preocupação maior dos pesquisadores do ensino de Geografia em sua tentativa de caracterizar os significados de “Educação Geográfica” do que propriamente da pesquisa no campo da epistemologia da Geografia.

Ao repercutir as pesquisas que no campo da Geografia enfatizam essa questão, o documento pode contribuir efetivamente para o avanço do conhecimento geográfico. Entretanto, não se pode mostrar em poucos parágrafos seu sentido mais profundo. Assim, considerando que todos os documentos dessa natureza sofrem, necessariamente, nas diferentes instâncias, uma interpretação é preocupante. Assim, a superficialidade de sua apresentação poderia incorrer em erros e distorções e, em consequência, retrocessos.

No texto do documento a compreensão do raciocínio geográfico aparece articulado à possibilidade do aluno de se apropriar e de mobilizar em suas aprendizagens os conceitos geográficos. Essa visão é reforçada no documento inclusive nas competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental:

1. Utilizar os **conhecimentos geográficos** para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas. **2.** Estabelecer conexões entre diferentes temas do **conhecimento geográfico**, reconhecendo a importância dos

objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.

3. Desenvolver **autonomia** e **senso crítico** para compreensão e aplicação do **raciocínio geográfico** na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. **4.** Desenvolver o **pensamento espacial**, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas. **5.** Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia. **6.** Construir argumentos com base em **informações geográficas**, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza. **7.** Agir pessoal e coletivamente com respeito, **autonomia**, responsabilidade, **flexibilidade**, **resiliência** e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios **éticos**, democráticos, sustentáveis e **solidários** (BRASIL, 2017a, p. 364, grifos nossos).

É possível identificar, entre as palavras que estão em negrito, que as competências da Geografia focam no desenvolvimento do raciocínio geográfico e do pensamento espacial, auxiliando os alunos na sua formação global. Além disso, é citado a importância em se desenvolver nos estudantes a consciência ambiental, que faz parte também da formação da Geografia escolar.

Relacionados ao mundo do trabalho, nota-se expressões como “resiliência”, “resolução de problemas”, “flexibilidade”, “senso crítico” e “protagonismo”. Expressões essas – como Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) já descreveram anteriormente na subseção 3.1 – que são necessárias ao ensino escolar atual na perspectiva do neoliberalismo, relacionando-as as competências que os alunos devem ter para ingresso no mercado de trabalho.

A sétima competência, específica da Geografia, coincide com a décima competência geral da Base, a qual ressalta que os alunos devem agir com base em princípios “[...] éticos, democráticos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017a, p. 364). Quando é procurado na redação do documento o significado dos quatro vocábulos, mais uma vez, não são encontrados. Isso é um problema recorrente no texto da BNCC, traz-se diversas palavras que podem vir carregadas de intenções ou até mesmo

fornecer interpretações diferentes, mas não é esclarecido seu conceito, deixando em dúvida o leitor.

A partir dessa reflexão é possível dizer que o raciocínio geográfico (forma de pensar) é um ponto forte da Geografia, que auxilia na formação global dos alunos, e deve ser trabalhado quando se fala na Geografia escolar. Por isso, o próximo subitem cuidará de explicitar como os conceitos da disciplina são utilizados no documento, pois é através deles que haverá a formação do raciocínio geográfico.

6.1.2 O exercício do raciocínio geográfico por meio da mobilização dos conceitos

Compreende-se, pela leitura e imersão no texto da BNCC, que o exercício do raciocínio geográfico e desenvolvimento do pensamento espacial, se faz via mobilização de conceitos geográficos e da aplicação de procedimentos de pesquisa e análise próprios dessa área de conhecimento. A compreensão dos conceitos geográficos envolve não somente o seu significado, mas também a sua aplicação na realidade. Sua assimilação permite ao aluno o desenvolvimento de uma nova visão de mundo, uma visão que conta com o raciocínio geográfico para entender os fenômenos da realidade de forma crítica e ativa.

Essa ideia de uma nova visão de mundo que o documento traz está de acordo com o pensamento de Young (2016, 2011, 2007). A concepção de que os alunos devem ter acesso ao “conhecimento poderoso”, na escola, está relacionado à nova perspectiva de mundo que a BNCC coloca dentro do componente curricular Geografia. Os alunos devem ir à escola para obterem um conhecimento novo, algo que não encontrariam no simples contato com a realidade cotidiana. Atingir a perspectiva do pensamento espacial, embasada no raciocínio geográfico que o documento coloca, seria chegar as formas mais elevadas de pensamento descritas por Vygotsky (1993), resulta na apropriação do conhecimento científico propriamente dito.

Nesse sentido, a BNCC descreve quais são os conceitos geográficos que considera mais relevantes para constar nos currículos e proporcionar o desenvolvimento, pelos alunos, do pensamento espacial.

[...] a BNCC está organizada com base nos **principais conceitos** da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o **espaço** seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: **território, lugar, região, natureza e paisagem**. (BRASIL, 2017a, p. 359).

O espaço constitui-se, assim, no conceito mais amplo e complexo a ser compreendido, desenvolvido e mobilizado pelos alunos ao longo do ensino fundamental. Entretanto, a compreensão deste é mediada por outros, definidos como “mais operacionais” (território, lugar, região, natureza, paisagem), referindo-se, provavelmente, aos conceitos mais práticos ou menos abstratos da Geografia (BRASIL, 2017a, p. 359), ou seja, mais acessíveis aos alunos do Ensino Fundamental. O texto não explicita as relações existentes entre eles (entre o espaço e o território, lugar, região, natureza e paisagem) e não esclarece ou aprofunda a natureza “mais operacional” dos cinco últimos. Sobre isso, Cavalcanti (2010, p. 4) afirma

A ciência geográfica [...] se dedica a compreender a espacialidade dos fenômenos, elegendo como categoria principal de análise o espaço geográfico, produto histórico e social, além de outras também consideradas elementares, como lugar, território e paisagem.

Além dos conceitos que a Base traz em seu texto, também se pode encontrar um quadro que descreve sete princípios do raciocínio geográfico. Ou seja, o documento procura articular os princípios que professores podem utilizar para conduzir os alunos a pensarem da forma que o raciocínio geográfico propõe. Esses princípios são os seguintes:

Analogia: Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre. **Conexão:** Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes. **Diferenciação*:** É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas. **Distribuição:** Exprime como os objetos se repartem pelo espaço. **Extensão:** Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do

fenômeno geográfico. **Localização:** Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais). **Ordem**:** Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu (BRASIL, 2017a, p. 358).

Cada um dos princípios apontados pode ser entendido como recursos a serem empregados dentro de sala de aula pelos professores. A **analogia** ajuda a “aproximar” fenômenos geográficos que se assemelham e acontecem em locais diferentes, ajuda a fazer comparações e buscar características parecidas. Nesse mesmo contexto, é possível fazer uma **conexão** entre os fenômenos, isto é, entender o que é semelhante e de que forma eles se conectam. Ademais, utilizando a ideia de **diferenciação**, é possível compreender as suas particularidades. Moreira (1999, p. 47) explica melhor o conceito mostrando que “diferença” e “semelhança” não são sinônimos e como a “diferença” é entendida dentro da Geografia:

Diferença e semelhança não são pois opostos entre si. E diferenças não são contrastes. Diferença é variação. É a variação de uma mesma categoria de fenômeno na superfície terrestre (o clima, por exemplo) que conduz à diferenciação de áreas (variação do mesmo? diferenciação no sentido do que produz diferença?), enfatiza Hartshorne. E é esse caráter de variação de um mesmo fenômeno, dando na diferenciação de áreas, o que distingue a geografia de “um catálogo organizado ou uma enciclopédia de fatos sobre diversos países”, errando pois quem acha que a geografia se limita a “distinguir área”, a “estabelecer diferenças entre uma e outra área” ou a fazer a “mera descrição de uma área”, uma vez que diferenciação é variação, e essa variação pela superfície terrestre é por excelência o tema geográfico.

Já o princípio da **distribuição** está conectado diretamente a ocupação do espaço geográfico, mesmo que isso não esteja explicitamente descrito no documento. A forma como os fenômenos se distribuem no mundo e seus “porquês” auxiliam a definir o espaço. Entretanto, para que essa definição aconteça, é necessário que se entenda o tamanho do fenômeno e até onde ele atinge. Para isso, a concepção de **extensão** contribui no sentido de fazer o aluno pensar no espaço geográfico a partir de outro viés, lembrando-o de que os fenômenos possuem limites.

Os dois últimos princípios são localização e ordem. A **localização** está intimamente ligada com a noção de identificação e de lugar, as quais o sentimento de pertencimento e de relações sociais é necessário para existirem. Todavia, ela também se relaciona com o local, que pode ser definido a partir de localizações exatas como as coordenadas geográficas, por exemplo. Por fim, a **ordem** busca complementar a localização, pois a primeira trata da ocupação do espaço e a segunda do ordenamento territorial. O princípio da ordem almeja trabalhar com a estruturação do espaço geográfico, com o seu uso e como a política, a sociedade e o planejamento territorial podem interferir nessa concepção.

Visto isso, é interessante verificar a quantidade de vezes que cada um dos conceitos e dos princípios surgem dentro do texto geral das Ciências Humanas e da Geografia. Para complementar e tornar mais visual a análise das palavras mais repetidas foi criado, como já ressaltado anteriormente, uma “nuvem de palavras” com toda a redação da BNCC que compreende o texto da parte geral das Ciências Humanas e do componente curricular Geografia (Figura 9).

“comunidade”, “conhecimento”, “mapas”, “alunos”, “naturais”, “sociais”, “tempo”, “Geografia”, “processos”, “mundo”, “natureza”, “vida”, “trabalho”, “relações”, “ensino” e “objetos”.

Com a análise da Figura 9, é possível identificar que os principais conceitos da Geografia, apesar de serem repetidos diversas vezes ao longo do texto, ainda não se destacam tanto como outras palavras. Dos cinco conceitos geográficos que a BNCC chama de operacionais apenas “lugar” e “natureza” aparece com destaque. Os outros três, “território”, “região” e “paisagem”, não ficam tão em evidência se comparados às outras palavras descritas no parágrafo anterior.

O texto ressalta ainda, numa referência à produção do raciocínio espaço-temporal – modo de pensar a ser desenvolvido pelas disciplinas que compõe área de Ciências Humanas, a Geografia e a História – que o conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e que ambos, sendo uma “construção social” precisam ser pensados e articulados como um processo que incluem ainda “os tempos da natureza”, as memórias do planeta Terra e “[...] as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural” (BRASIL, 2017a, p. 359).

Tem-se assim, uma compreensão de Geografia que mantém seu eixo epistemológico na relação sociedade-natureza. Assim, afirma o documento, “[...] pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo de aprendizagem da Geografia” (BRASIL, 2017a, p. 359). Isso acontece porque a ciência geográfica trabalha os aspectos humanos e naturais no seu formato espacial, o qual o homem é o protagonista da construção do mundo.

Outro aspecto, associado ao uso adequado dos conceitos geográficos, destacado pelo texto – mas insuficientemente desenvolvido – é a ideia de que é preciso superar as aprendizagens baseadas na descrição de informações e fatos do dia a dia dos sujeitos.

A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica (BRASIL, 2017a, p. 359).

O processo de superação do contexto mais imediato da vida dos sujeitos e a apropriação da visão da ciência medida pelos conceitos geográficos, via processo de generalização, é algo, portanto, interessante, mas que no texto é insuficientemente desenvolvido. Fato que pode muito mais confundir do que propriamente orientar.

Para continuar a análise do documento, a próxima categoria (e subcategorias que a compõe) cuidará de detalhar os objetivos de cada unidade temática e explicar como o documento aborda cada uma, levando em consideração os conteúdos trabalhados nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental dentro do componente curricular Geografia.

6.2 AS UNIDADES TEMÁTICAS

Ao propor que os conteúdos de aprendizagem e respectivas habilidades de cada componente curricular estejam agrupados no interior de unidades temáticas, o documento salienta que a adoção de tal procedimento busca respeitar as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, defendendo, também, que as unidades temáticas devem definir “[...] um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2017a, p. 29).

Entende-se, portanto, que as unidades temáticas expressam, em conjunto, a lógica científica das disciplinas escolares e busca alcançar seus objetivos, vale dizer, suas finalidades fundamentais. “Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades [...]” (BRASIL, 2017a, p. 29).

As unidades temáticas correspondem a partes comuns em todo o Ensino Fundamental. Elas são dotadas de habilidades que possuem continuidade e progressão nas suas etapas, ou seja, embora se repitam em todas as séries, os objetos de conhecimentos²⁴ e habilidades que os compõem devem apresentar níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço.

²⁴ Entendidos, conforme compreensão do documento como conteúdos, conceitos e processos (BRASIL, 2017a).

Encontramos aqui uma questão importante insistentemente destacada pelas pesquisas que enfatizam o ensino da Geografia nos anos iniciais que indicam, de modo geral, deficiências na formação geográfica do Pedagogo (LEMES, 2016). Essas deficiências estão relacionadas à formação que os pedagogos recebem no Ensino Superior. Muitas vezes, as disciplinas do currículo pertencentes à área de Geografia, assim como a carga horária que recebem, não é suficiente para dar conta da complexidade que os conceitos geográficos requerem. Isso pode fazer com que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental deem mais espaço, nas suas aulas, para o componente curricular que tem mais afinidade ou até mesmo para o componente que lhes foi dada melhor formação no Ensino Superior.

Em consequência, os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais chegam, geralmente, aos Anos Finais sem os requisitos necessários à aprendizagem geográfica. A afirmação desse princípio – de continuidade e progressão – na BNCC está implicada na revisão da formação de professores para esse nível de ensino e um maior aprofundamento teórico conceitual nas diferentes áreas do currículo. Esse aprofundamento se faz fundamental porque os pedagogos em formação precisam estar munidos da complexidade dos conceitos geográficos para trabalhá-los da melhor forma no Ensino Fundamental.

Em continuidade, observa-se que as unidades temáticas aparecem em articulação com as competências gerais da BNCC, as competências específicas da área de Ciências Humanas e, propriamente, as competências da Geografia.

Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos 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 comum (BRASIL, 2017a, p. 362).

O documento esclarece que para tanto, “[...] a abordagem dessas unidades temáticas deve ser realizada integradamente, uma vez que a **situação geográfica** não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações” (BRASIL, 2017a, p. 363). **Situação geográfica** pode ser entendida como todo o

contexto que envolve as relações desenvolvidas na sociedade. Portanto, a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares.

Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares. Por causa disso, o entendimento da situação geográfica, pela sua natureza, é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos. Em uma mesma atividade a ser desenvolvida pelo professor, os alunos podem mobilizar, ao mesmo tempo, diversas habilidades de diferentes unidades temáticas (BRASIL, 2017a, p. 363).

Quanto à distribuição dos objetos de conhecimentos pelos anos que compõem o Ensino Fundamental Anos Finais (o sexto, o sétimo, o oitavo e nono anos) e as habilidades a eles relacionadas, observa-se que, a despeito da novidade de agrupá-los no interior de unidades temáticas, esta segue um modelo tradicionalmente presente em grande parte dos livros didáticos utilizados no país tal qual se pode observar a seguir no Quadro 3.

Quadro 3 – Organização dos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental Anos Finais

Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Análise da transformação das paisagens; - Interação da sociedade com a natureza; - Modificação das paisagens urbanas e rurais; - Relação campo <i>versus</i> cidade; - Recursos naturais, sua exploração e degradação pelo ser humano; - Escala gráfica e numérica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ocupação e povoamento do território brasileiro; - Formação das divisas do território brasileiro; - Tipos de regionalização brasileira; - Características físicas, sociais e econômicas das regiões do Brasil; - Importância das áreas de proteção ambiental e preservação dos recursos naturais; - Características dos setores da 	<ul style="list-style-type: none"> - Regionalizações mundiais; - Configuração das fronteiras do continente americano e africano; - Características físicas, demográficas, econômicas e sociais da América e da África; - Os blocos econômicos e suas relações políticas; - Introdução a 	<ul style="list-style-type: none"> - A nova ordem mundial; - A fase atual da revolução industrial e os espaços de produção; - Características físicas, demográficas e sociais da Oceania, Europa e Ásia; - Comércio mundial; - A formação das fronteiras mundiais e a

economia brasileiros.	globalização: circulação de capital, mão-de- obra e mercadorias no mundo; - Os tipos de migração, as migrações do território brasileiro e do mundo; - A Antártica, seu contexto político e importância mundial.	reconfiguração do território; - A transformação demográfica mundial; - Globalização e as culturas das diversas sociedades; - A dinâmica das redes na atual configuração dos territórios.
--------------------------	---	--

Fonte: BRASIL (2017a)
Organização: a autora

O Quadro 3 expõe, de forma sucinta, os conteúdos de Geografia que estão descritos dentro das habilidades do componente curricular Geografia. De forma geral, a Base aborda os mesmos conteúdos que já são trabalhados em sala de aula pelos professores. Entretanto, podem-se identificar algumas mudanças: no sétimo ano, a autora sentiu falta dos movimentos sociais que se realizam no campo; no oitavo ano, o documento propõe o estudo da Antártica (que geralmente é realizada no nono ano) e não menciona o Ártico; no nono ano, a exposição das habilidades está semelhante ao que já acontece atualmente.

É importante lembrar que o documento dá ênfase à cinco conceitos geográficos operacionais, mas ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental Anos Finais não menciona, suficientemente, nada sobre trabalhar especificamente com algum desses conceitos ou até mesmo com o conceito de espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia. Isso mostra uma contradição do documento, pois ao mesmo tempo que chama a atenção para os conceitos chave da disciplina no texto introdutório, não frisa razoavelmente sua utilização como conceito no desenvolvimento das habilidades.

De forma geral, a estruturação dos conteúdos da Base, mostrados no Quadro 3, expõe o que deve ser trabalhado nesse nível da Educação Básica. Entretanto, não se pode esquecer que eles ganharão formatos diferenciados de acordo com a região do país ou até mesmo com o próprio planejamento de cada escola. No Paraná, por ter a

presença forte das DCOEs desde 2008, os professores da rede pública de ensino se baseiam nos seus “conteúdos estruturantes” para construção dos planejamentos anuais.

Após a realização dessa análise inicial e mais geral, é necessário que se detenha ao exame de cada unidade temática separadamente para que se possa identificar os conteúdos que serão abordados nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, assim como questões a serem discutidas sobre a temática.

6.2.1 O sujeito e seu lugar no mundo

A unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo” preocupa-se, segundo o documento, com as noções de pertencimento e identidade. Desse modo, nas séries iniciais focalizam-se, principalmente, os contextos mais próximos da vida cotidiana, valorizando-se o conhecimento dos alunos sobre si mesmos e de sua comunidade. Além disso, informa o texto: “[...] pretende-se possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo” (BRASIL, 2017a, p. 360).

Como já foi mencionado, a Base busca assegurar um processo progressivo de aprendizagens entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Assim, em continuidade nos anos finais

[...] procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de **cidadão ativo, democrático e solidário**. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas (BRASIL, 2017a, p. 360, grifo nosso).

Dessa forma, a unidade temática “o sujeito e o seu lugar no mundo” dedica-se a trabalhar com os alunos sua vivência em comunidade, estreitando os laços com o seu espaço geográfico local, fazendo, assim, com que eles adquiram valor pelos diversos

As palavras mais repetidas dão conta de comprovar o que foi descrito, que, de início, são trabalhados os temas mais comuns à vida do aluno, a sua vivência em comunidade, como ele se inter-relaciona nela com diferentes situações, para que depois possa ampliar sua visão de mundo a outras paisagens que não pertencem a sua realidade, para outros lugares do mundo, para outras histórias e outros grupos.

Então, o documento deixa clara a intenção de proporcionar aos alunos os conhecimentos necessários para que eles possam refletir sobre o que se desenvolve em torno deles e em outros lugares do mundo. A forma de lidar com os níveis de escala (local e global) é inicialmente trabalhada nessa unidade, mas será melhor desenvolvida na próxima unidade temática, que mostrará a progressão das ideias propostas no documento.

6.2.2 Conexões e escalas

A preocupação com a articulação de diferentes espaços e escalas de análise no estudo dos fenômenos geográficos está muito presente nas reflexões dos estudiosos do ensino de Geografia (PONTUSCHKA, 1999). A presente unidade temática busca trabalhar com os conceitos de escala e conexão, mostrando que estão interligados e se complementam. O documento propõe que se dê atenção a “[...] articulação de diferentes espaços, escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global” (BRASIL, 2017a, p. 360). Fazendo essa relação entre as diferentes escalas, tem-se uma conexão com a unidade temática anterior que busca mostrar o sentimento de pertencimento do cidadão na sua comunidade para um entendimento de mundo.

Além disso, o documento coloca que no Ensino Fundamental, de modo geral,

[...] os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Conexões e escalas explicam os arranjos das paisagens, a localização e

a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos, por exemplo (BRASIL, 2017a, p. 360).

Sendo assim, a Base propõe que nos anos iniciais seja feita a relação entre a sociedade e o meio físico natural. Para que, mais tarde, os alunos possam compreender a produção do espaço geográfico em diferentes épocas, sociedades e espaços (urbano ou rural). Como já foi visto anteriormente, uma das finalidades da Geografia é ajudar os alunos nessa compreensão do mundo, levando em conta as constantes transformações das paisagens em cada sociedade.

Vale destacar que essa unidade temática traz também como objeto de conhecimento os territórios étnico-culturais: “(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios” (BRASIL, 2017a, p. 374). Essa habilidade é muito válida, pois mostra que o documento considera relevante falar sobre as questões relacionadas a terra dos primeiros habitantes desse país, bem como às comunidades quilombolas, povos das florestas e do cerrado, ribeirinhos, caiçaras e outros grupos sociais do campo e da cidade (BRASIL, 2017a, p. 385). Isto é, a BNCC cumpre com a sua proposta de ser um documento plural, que trabalha com as minorias.

Outra questão que chama atenção é a presença do conceito “território” e palavras com significados semelhantes que aparecem diversas vezes ao longo do Ensino Fundamental. Isso pode ser comprovado na nuvem de palavras desta unidade (Figura 11) que traz “território” como um dos grandes destaques em conjunto com “Brasil”, “lugares”, “comunidades”, “cidade”, “conflitos”, “campo”, “tensões”, “naturais”, “sociais”, “econômica”, “integração”, “mudanças”, “econômicos”, “países” e “mundial”. Essas palavras empregadas na BNCC mostram o elo utilizado para trabalhar com as diferentes escalas e com a interação da sociedade e da natureza, relacionando com os conteúdos da unidade anterior.

Figura 11 – Nuvem de palavras da unidade temática “Conexões e escalas”



Fonte: BRASIL (2017a)

Elaboração: a autora

Dessa forma, pode-se afirmar que a análise das paisagens que os alunos devem efetuar não será neutra, levando em consideração os contextos político e econômico, o tempo, os processos, os conflitos e as tensões em que estão sendo construídas ou modificadas. O próprio conceito exige que haja uma reflexão acerca da situação geográfica que está sendo estudada, pois o território, como já foi dito, é sempre marcado por disputas.

Continuando nas proposições relacionadas às diferentes escalas, a próxima subcategoria de análise irá tratar dos conteúdos referentes ao trabalho e suas relações.

6.2.3 Mundo do trabalho

No interior da unidade temática “mundo do trabalho” os processos e as técnicas de construção e uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em tempos diversos devem ser abordados nas séries iniciais, enquanto nas séries finais essa unidade ganha destaque, pois,

[...] incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais (BRASIL, 2017a, p. 361).

O tema principal dessa unidade são as transformações das atividades e funções socioeconômicas a partir da utilização de novas tecnologias. Na nuvem de palavras da unidade (Figura 10) é possível notar a repetição de palavras ligadas a “trabalho”, “processo” e “produção”, que se destacam juntamente com “transformações”, “circulação”, “lugares”, “urbano”, “industrialização”, “atividades”, “agropecuária”, “espaço”, “produtos”, “sociedade”, “desenvolvimento” e “cidades”.

Os vocábulos, expostos pela Figura 12, expressam as ideias do documento, para essa atividade, que se baseiam: nas atividades produtivas dos três setores econômicos; aos diferentes locais que acontecem cada atividade; aos processos que compõem a produção; a circulação e consumo de produtos; ao trabalho no campo e na cidade; aos meios de transporte; as características da América e da África e a interação, consequências e impactos ambientais na paisagem a partir da agropecuária, das cidades e indústrias.

crecente interesse das pesquisas em Geografia por essa temática (OLIVEIRA, 2017), o lazer poderia ser discutido dentro dessa unidade, visto que possui relação com o trabalho e interage na relação do homem com a natureza.

A próxima subcategoria abrange as formas de representação presentes no ensino de Geografia, ou seja, os elementos da Geografia que contribuem no desenvolvimento do raciocínio geográfico através do pensamento espacial. Também trabalhará com as noções básicas de orientação e localização que proporcionam a manipulação das variadas formas de representação historicamente produzidas ou utilizadas pela ciência geográfica.

6.2.4 Formas de representação e pensamento espacial

A unidade “formas de representação e pensamento espacial” pretende oportunizar aos alunos a ampliação gradativa do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica na sua relação com as aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Entretanto, para além da aprendizagem do processo de leitura e produção do mapa, o texto ressalta a importância das linguagens tais como as fotografias, imagens de satélites, audiovisuais, desenhos, entre outras, bem como diferentes gêneros textuais que auxiliam o professor na representação e comunicação das temáticas geográficas apresentadas em sala de aula. Portanto, como afirma o documento (BRASIL, 2017a, p. 361),

Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades.

Nos anos iniciais, a BNCC propõe que seja trabalhado a confecção de mapas mentais e a utilização de mapas simples que busquem tratar da realidade vivida pelos alunos. Por conseguinte, os referenciais espaciais devem ser articulados para que os alunos possam começar a ter noções de espacialidade (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora, etc.) utilizando seu corpo como referência.

Esse é um momento importante de desenvolvimento para os alunos, pois irão aprender recursos que utilizarão em toda sua vida.

O documento também relata a necessidade de se trabalhar a construção de mapas no sentido de auxiliar na compreensão do raciocínio geográfico, de utilizar o pensamento espacial para conduzir atividades que fogem “[...] do ensino do mapa pelo mapa, como fim em si mesmo” (BRASIL, 2017a, p. 362).

A nuvem de palavras dessa unidade (Figura 13) exhibe como vocábulos principais: “espaciais”, “temáticos”, “representação”, “geográficas”, “mapas”, “cartográficas”, “imagens”, “anamorfoses”, “gráficos”, “informações”, “croquis”, “vivência”, “localização”, “formas”, “cidades”, “referências”, “lugares”, “paisagens” e “fotografias”. Essas palavras estão relacionadas ao contexto das representações espaciais, de como construí-las, de como trabalhar com as informações e mapas temáticos, de como manipular diferentes tipos de imagens e fotografias. A maioria dos vocábulos faz referência a linguagem cartográfica que ganha grande destaque dentro do documento.

ler/representar o espaço geográfico” e assim considerar outras linguagens para se fazer a leitura e representação do mundo. Caso contrário, poderão ser “esquecidas” na construção dos currículos pelos entes federados e das propostas pedagógicas pelos sistemas educacionais (PIRES, 2017, p. 252).

De fato, como afirma Gomes (2017, p. 26), a linguagem cartográfica, mais propriamente o mapa, é um instrumento cultural de base da ação de pensar geograficamente e, por conseguinte, “[...] é concebido como a imagem-padrão para exprimir as características geográficas dos fenômenos”. Entretanto, longe de esgotar outras possibilidades, o mapa é mais uma forma de enquadramento da realidade a partir do viés geográfico, mas não a única. Assim, pode-se concluir que o mapa é um tipo de “quadro” dentre outros como, por exemplo, os desenhos, croquis, blocos-diagramas, fotos, vídeos, esquemas, pinturas, descrições etc. Todos esses compartilham algumas qualidades comuns, valem dizer, às vezes diferentes, mas complementares.

Para finalizar a discussão dessa grande categoria de análise (as unidades temáticas), a última subcategoria expõe os conteúdos que buscam relacionar as áreas física e humana da Geografia, tentando propor que sejam trabalhadas de forma conjunta.

6.2.5 Natureza, ambientes e qualidade de vida

Na unidade “natureza, ambientes e qualidade de vida” o texto da BNCC busca garantir “[...] a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra” (BRASIL, 2017a, p. 362). Ou seja, o texto da BNCC enfatiza uma questão que acompanha a história da Geografia como ciência e disciplina escolar e situações que não raramente separam, na análise geográfica, a dinâmica da natureza e da sociedade.

Em vista disso, será que o fato de a Base trazer uma unidade que procura juntar as temáticas da Geografia Física e Humana não acaba por reforçar ainda mais a dificuldade em determinar a relação entre as duas áreas da Geografia? Defende-se que seria mais prudente que o documento não abordasse essa ideia, pois o efeito pode sair

ao contrário do que realmente quer se passar, que as duas áreas estão desunidas. Nesse sentido, vale lembrar que os objetos de conhecimento que ela trata poderiam ser articulados dentro das outras quatro unidades e não em uma separada.

Para os anos iniciais, o texto recomenda que os alunos possam reconhecer de que forma as diferentes comunidades ou sociedades transformam a natureza para que, nas séries finais,

[...] essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural (BRASIL, 2017a, p. 362).

A relação entre sociedade e natureza também aparece na Figura 14, que traz a nuvem de palavras dessa unidade temática. Os vocábulos que mais se destacam são: “América”, “países”, “características”, “água”, “comunidade”, “dinâmicas”, “solo”, “conservação”, “naturais”, “recursos”, “natureza”, “humanas”, “biodiversidade”, “qualidade”, “lugares”, “físico”, “paisagens”, “cidade”, “áreas” e “impactos”. Todas as palavras estão relacionadas com conteúdos que abrangem os aspectos físicos e humanos da Geografia, inclusive parece que há um forte viés preservacionista expresso pelas palavras, “conservação”, “recursos”, “impactos” e “biodiversidade” que denota claramente uma preocupação com a qualidade do meio ambiente.

mostrando, segundo o texto em análise, como a Geografia deve estar articulada às outras áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar.

6.3 A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Como vimos, o texto da BNCC enfatiza a especificidade da Geografia enquanto saber escolar, afirmando que sua principal contribuição à formação global dos alunos da Educação Básica é o desenvolvimento do **pensamento espacial** pela estimulação do **raciocínio geográfico**. A organização dos objetos de conhecimento e das habilidades no interior de unidades temáticas também tem essa intenção, pois define um arranjo lógico científico possível adequado às especificidades da Geografia.

Entretanto, o documento não deixa de mencionar – ainda que insuficientemente – a importância do trabalho interdisciplinar. Para o texto, é importante

Decidir sobre formas de organização **interdisciplinar** dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017a, p. 16, grifo nosso).

Como se observa, o texto manifesta preocupação com a organização interdisciplinar dos componentes curriculares, relacionando-a com a adoção de estratégias didáticas mais dinâmicas e interativas. Entretanto, ao longo de todo o documento só há mais duas menções ao termo. Analisando, portanto, o contexto em que o vocábulo “interdisciplinar” é utilizado, constata-se que eles estão relacionados aos componentes curriculares Língua e Matemática²⁵ e não na parte geral do documento, que seria o mais adequado.

²⁵ Além disso, as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das línguas para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza **interdisciplinar** ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. (BRASIL, 2017a, p. 242, grifo nosso).

Essa unidade temática favorece um estudo **interdisciplinar** envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro (BRASIL, 2017a, p. 267, grifo nosso).

Por isso cabe a questão: é realmente necessário ou produtora citar a importância da interdisciplinaridade no trabalho escolar quando o documento a aborda de forma muito precária? A resposta é sim, pois mesmo que a Base não tenha percorrido mais profundamente sobre o tema, é sabido que o viés interdisciplinar possibilita um conhecimento mais amplo do todo e não apenas um conhecimento que esbarre nos limites de cada disciplina (PONTUSCHKA, 2002).

Entretanto, vale ressaltar também que, apesar de julgar que o conhecimento deva ser ensinado a partir do diálogo com as diversas disciplinas escolares, defende-se que explicitar a especificidade da Geografia no currículo escolar é essencial para torná-la mais atraente e acessível aos alunos, mas não significa adotar uma perspectiva marcada pelo “geografismo” (GONÇALVES, 1987).

Ao fixarmos limites [rígidos] entre a Geografia, Sociologia, Economia, estamos contribuindo para dicotomização do saber perdendo a visão do real. Ao mesmo tempo, achamos que a Geografia é a realidade, isto é, estamos tão imbuídos da concretude do que seja a Geografia que a confundimos com a realidade. Esta, porém, é muito maior que a Geografia; ela é econômica, é social, é política, é natural. Ao tentarmos dar uma explicação geográfica para a realidade, podemos cair naquilo que se chama de geografismo, como o historiador cai no historicismo, ou o sociólogo no sociologismo e o economista no economicismo, porque cada um acha que tem a verdade última a respeito da realidade. Essa parcelização do saber conduz à perda da visão do todo. (GONÇALVES, 1987, p. 13-14).

Cada disciplina tem a sua contribuição para a formação global do aluno, cada uma delas propicia de alguma forma, para que o aluno possa ter uma completa compreensão da sociedade como um todo. Dessa maneira, é preciso conhecer e reconhecer a especificidade da Geografia, seu modo próprio de compreender o mundo enquanto disciplina escolar sem, contudo, permanecer rigidamente aos seus limites. Como afirma Gonçalves (1987, p. 15), ao delimitar “[...] fronteiras como se estivesse defendendo seu território, a sua nação, estará perdendo a dimensão mais profunda do conhecimento – a totalidade” (GONÇALVES, 1987, p. 15). Cabe ao professor desvelar a dimensão geográfica do mundo – que sempre é uma totalidade – sem descuidar-se de uma perspectiva mais abrangente de conhecimento que busque a interdisciplinaridade.

Exemplo disso é o raciocínio espaço-temporal citado na Base. No texto referente a área de Ciências Humanas é dito que “A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços” (BRASIL, 2017a, p. 351). O espaço e o tempo são dois elementos bem trabalhados na Geografia, assim como as relações espaciais, que fazem parte do desenvolvimento do raciocínio geográfico. Porém, não se pode esquecer que a Geografia está em conjunto com a História dentro das Ciências Humanas.

Dessa forma, pode-se afirmar que os elementos abordados dentro do “raciocínio espaço-temporal”, na BNCC, correspondem aos dois componentes curriculares. Não é estabelecido, nesse momento, os limites de contribuição de cada uma das disciplinas. Todavia, é colocado que as duas colaboram no sentido de auxiliar os alunos na compreensão do tempo social e o tempo da natureza, passando pelas suas relações com o espaço propriamente dito. Essa forma de abordagem pode ser considerada interdisciplinar, pois visa mostrar como a interação das disciplinas escolares ajuda os alunos no processo de compreensão da realidade.

Quando o documento aponta que é necessário ter uma leitura histórica e geográfica, considerando as abordagens de diversas disciplinas, ele também reafirma, mesmo que de modo implícito, a importância de se trabalhar o conhecimento em suas diferentes perspectivas sem cair, como já foi afirmado, no “geografismo” ou no “historicismo”. Fato esse que pode ser ratificado em mais um trecho do documento:

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 (BRASIL, 2017a, p. 351).

Um documento que traz uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos e que é bem conhecido no Brasil são os PCNs. A temática foi bastante articulada dentro dos documentos do Ensino Fundamental de Geografia que sugerem, de forma geral, a realização de práticas que perpassem todas as áreas da Educação Básica. Em um dos

trechos do documento é ressaltada a importância da interdisciplinaridade em detrimento da fragmentação das disciplinas escolares.

Partindo-se do pressuposto de que a realidade do mundo é muito mais ampla do que a possibilidade teórica de qualquer área do conhecimento para dar conta de sua explicação e compreensão isoladamente, e de que isso não pode ser feito de forma fragmentada, a prática didática e pedagógica da interdisciplinaridade torna-se um recurso para impedir o ensino fragmentado do mundo (BRASIL, 1998, p. 37).

Os PCNs de Geografia também sublinham o valor de se trabalhar com o viés interdisciplinar dentro da referida disciplina escolar:

[...] quando a realidade a ser estudada pelo aluno já é apresentada de forma individualizada pelas diferentes áreas de conhecimento que constituem o seu currículo, com diferentes professores, é imprescindível que se explore de forma sistemática a interdisciplinaridade. Pela amplitude e diversidade da abordagem no estudo dessa realidade, em que trabalha com fenômenos naturais e sociais interagindo, a Geografia nunca deve perder de vista que tem papel importante como “ciência ponte” entre diferentes formas de saber (BRASIL, 1998, p. 40).

A partir dos fragmentos dos PCNs que foram mostrados, é possível dar um exemplo de como a Base também poderia ter abordado a temática, perpassando por todos os componentes curriculares. O fato de citar algo sobre a qual não discorre e não explica suficientemente pode ser visto como um ponto negativo para o documento, pois indica que a própria Base não se preocupou em esclarecer uma questão que se mostra tão importante nos estudos atuais. Então, quando as escolas forem construir seus currículos utilizando o material da BNCC, é possível que a interdisciplinaridade seja colocada em segundo plano ou até mesmo não seja considerada.

7 CONCLUSÃO

Através da investigação realizada nesta dissertação, foi possível identificar como aconteceu o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, dando ênfase ao componente curricular Geografia. A pesquisa buscou trazer para os leitores toda a movimentação que permeou a elaboração de uma base nacional para o Brasil. Isso quer dizer que o estudo trouxe desde o contexto político que antecedeu a Base, as políticas educacionais dos últimos governos do país, até se chegar à homologação do documento em 2017 e as últimas movimentações em torno da BNCC da EI/EF no início de 2019.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar, considerando seus fundamentos e intenções, o processo histórico de construção da Base Nacional Comum Curricular, particularmente do componente curricular Geografia e seus possíveis impactos no processo ensino-aprendizagem e na formação do professor. Os objetivos específicos da pesquisa se encontram em três questões principais: compreender a sucessão histórica dos fatos e documentos legais/orientadores que oportunizaram a criação da Base Nacional Comum Curricular, bem como seus pressupostos e embasamento teórico; identificar a concepção ou concepções teóricas de Geografia explícitas ou implícitas na BNCC e discutir a importância da Geografia no campo das Ciências Humanas e na formação global dos estudantes a partir das mudanças propostas pela BNCC, considerando o Ensino Fundamental.

Para que se chegasse à consecução dos objetivos, foi necessário executar uma busca de referencial teórico que trabalhasse não somente com o currículo em si, mas também com critérios de qualidade na educação, organismos e políticas educacionais internacionais, finalidades da educação escolar e, principalmente, o contexto da Geografia escolar no Brasil, os objetivos e relevância da disciplina dentro da Educação Básica.

Em uma perspectiva qualitativa, o processo de análise da BNCC contou com a utilização da metodologia de análise documental e bibliográfica para identificar tanto as

intenções explícitas e implícitas do documento como também seus avanços e retrocessos perante a educação de forma geral e, especialmente, na Geografia. Os tópicos selecionados para análise foram: a parte geral do documento; a introdução da área de Ciências Humanas e a parte específica do componente curricular Geografia.

A discussão dos resultados, baseada no referencial teórico da pesquisa, mostrou que o processo de elaboração da BNCC foi longo e complexo. Longo no sentido de que a Constituição Federal de 1988 já trazia a necessidade de uma base nacional comum no Brasil, ou seja, um processo que durou aproximadamente trinta anos para ser realizado. E complexo pelo fato de que, ao longo do processo de elaboração da Base, houve diversos debates, discussões e troca de governos que a tornou não linear.

A mudança de presidentes durante a elaboração da BNCC influenciou e resultou em um documento relativamente diferente do que havia iniciado. As duas primeiras versões realizadas, ainda no governo de Dilma Rousseff, mostravam um documento com fortes características que remetiam à valorização da diversidade e do pluralismo de ideias, inclusive na apresentação visual do documento. Vale destacar aqui que a parte visual que a autora cita se refere não somente a capa e contracapa da BNCC, mas também a todas as páginas que possuem desenhos e imagens que representam a identidade visual do documento.

No governo de Michel Temer foram confeccionadas a Terceira Versão e a Versão Definitiva da Base que traziam também a noção de documento plural. Todavia, apesar de falar diversas vezes em diversidade, pluralismo de ideias e respeito às diferenças, a Versão Definitiva retirou, por pressão de setores mais conservadores da sociedade, uma das discussões básicas que remetem a esse contexto, o gênero, que estava contida na Primeira e Segunda Versão da BNCC. A parte visual da Versão Definitiva também foi modificada e remete a um documento mais formal e rígido. Nesse sentido, vale lembrar que o currículo nunca pode ser interpretado sem levar em conta os contextos em que ele é concebido, elaborado e implementado.

Ainda na discussão relacionada à BNCC como um documento plural, há outro ponto a ser explorado. A partir da análise feita em torno da parte geral dele, é possível afirmar que ele não segue nenhuma corrente teórica específica. Como a própria Base deixa claro, pretende ser um documento plural e contemporâneo que alcance os alunos

brasileiros de todas as regiões e, nesse sentido, conseguiu cumprir o que propôs. Aspecto que também pode ser observado na parte da Base que compreende o componente curricular Geografia. O documento não exprime claramente ou filia-se a nenhuma das correntes teóricas pertencentes a história da Geografia. Assim sendo, ela também segue a ideia geral da Base que é ser plural.

Considerando ainda os objetivos da pesquisa que remetem a Geografia, foi possível verificar também que a BNCC EI/EF trata a Geografia como disciplina que auxilia a formação global dos alunos. O argumento utilizado pelo documento para justificar tal afirmação é que sua contribuição para a formação cidadã dos alunos e, conseqüentemente, para a interpretação e transformação da realidade, se faz via desenvolvimento do pensamento espacial e estímulo do raciocínio geográfico. Esse fato expõe, como apresentado ao longo do texto, a ideia expressa por Callai et al. (2016), que a Geografia proporciona aos alunos um modo de pensar e perceber a realidade espacialmente.

O texto da BNCC reverbera, portanto, o entendimento presente em parte da pesquisa que foca o ensino na atualidade (CALLAI et al., 2016; CAVALCANTI, 2006; LOPES, 2010) e o campo da epistemologia da Geografia (GOMES, 2017; MOREIRA, 1999), de que a finalidade maior da educação geográfica no currículo escolar é ensinar um **modo particular de pensar**. Ou seja, é antes de tudo, proporcionar ao aluno que ele perceba e compreenda a realidade espacialmente. Nesse sentido, como se viu na descrição da categoria que trata dos significados atribuídos à educação geográfica na Base (tópico 6.1), ganha destaque a importância do domínio dos conceitos e procedimentos que estão na base dessa disciplina. Sugere, por conseguinte, que a Geografia escolar abandone definitivamente a preocupação em descrever exaustivamente fatos – ou seja, a simples transmissão de dados e de informações desarticuladas sobre mundo – para concentrar-se na instrumentalidade presente em seus conceitos-chave, nas ideias mais fundamentais que a caracterizam.

Essa iniciativa do documento é considerada promissora, mas observou-se que a relação existente entre a mobilização de conceitos e procedimentos com o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelo aluno é insuficientemente desenvolvida no texto. Além disso, o fato de a BNCC não aprofundar o significado dos conceitos

pertinentes à disciplina, bem como a relação existente entre eles – visto tratar-se de um documento cheio de intenções – deixa uma evidente lacuna.

Evidencia-se, assim, a importância da ação dos pesquisadores da área na discussão da temática e apresentação de subsídios nos quais os professores possam se apoiar para a interpretação e efetiva implementação da Base. Nesse sentido, é importante que os professores não fiquem em segundo plano na elaboração dos currículos, eles devem ser também os “arquitetos” em conjunto com a equipe pedagógica.

Outra lacuna identificada no texto da BNCC, e que toca particularmente a disciplina de Geografia, é a escassa referência ao trabalho de campo ou ao estudo do meio no trabalho pedagógico dessa disciplina (citado apenas duas vezes, sendo uma delas na introdução da área de Ciências Humanas e outra na área de Geografia que trata do Ensino Fundamental Anos Iniciais). Entende-se que a observação direta do espaço geográfico, a excursão, o trabalho de observação e a análise da paisagem representam uma rica tradição escolar e científica e é um dos marcos identitários dessa disciplina escolar.

A questão de não esclarecer mais profundamente o significado de conceitos e expressões não é um problema encontrado apenas na parte pertencente a Geografia. A análise da Base proporcionou a identificação de várias palavras e expressões que podem fornecer diferentes interpretações e deixar o leitor confuso. Ademais, considerando a importância de tal documento para o país, seria prudente que todos os conceitos utilizados por ele fossem devidamente esclarecidos/desenvolvidos. A BNCC é um documento que orientará a elaboração dos currículos no país e precisa, portanto, ser o mais claro possível para que não haja dúvidas em relação aos significados dos conceitos e expressões empregados.

O fato de a BNCC ser o parâmetro para o processo de produção dos currículos brasileiros também é uma questão importante a se refletir. Toda redação do documento se considera como um “guia” para a elaboração dos currículos de todos os componentes curriculares. Porém, se levar em conta suas características, organização e estrutura, pode-se afirmar que possui a força de um currículo. Alguns autores, como foi visto nesta dissertação, chegam a pronunciar que a Base é um currículo justamente

por ter todas as características de um, mesmo não se identificando dessa forma. Identificação essa que não acontece, provavelmente, no intuito de evitar as possíveis cobranças e críticas que um currículo propriamente dito sofreria.

Outro ponto constatado no documento foi seu alinhamento com as políticas educacionais propostas ou financiadas pelas organizações internacionais. Essas políticas têm como finalidade, dentre outros fatores, a formação de alunos para o mercado de trabalho, e não propriamente para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades humanas. Isto é, o foco principal do Ensino Fundamental e Médio é o ensino de habilidades e competências necessárias para o trabalho. Exatamente isso é o que acontece na BNCC EI/EF, há a valorização de vários tipos de habilidades e competências que são características do mundo do trabalho, aparecendo diversas vezes dentro do documento, tanto das competências da parte geral como das competências específicas da Geografia.

Por esse motivo, é possível afirmar que a Base também reflete, de modo geral, princípios neoliberais para a educação no século XXI. Esses princípios estão voltados, como já foi visto, à preparação dos alunos para o mercado de trabalho a partir do desenvolvimento de algumas habilidades e competências específicas descritas em documentos formulados por organizações internacionais como FMI e UNESCO, por exemplo. Características essas que foram identificadas dentro da BNCC por meio de palavras e expressões como: solidariedade, ética, resiliência, consciência ambiental, senso crítico, autonomia e justiça.

Isso mostra, como sustentam alguns dos autores citados (LIBÂNEO, 2016; CURY, REIS e ZANARDI, 2018; NEIRA, ALVIANO e ALMEIDA, 2016) nesta dissertação que, de fato, o documento foi influenciado por políticas internacionais marcadas pela utilização de currículos instrumentais que privilegiam resultados e não processos. Esse tipo de currículo é uma forma de controle, de responsabilização das escolas e professores pelos resultados obtidos nas avaliações em larga escala.

Sendo assim, é fundamental que se compreenda que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos é valioso e vai além de resultados de avaliações externas padronizadas. Os alunos devem ir para as escolas aprender o “conhecimento

poderoso”, aquele conhecimento que vai proporcionar que eles alcancem um crescimento intelectual que não conseguiriam somente na sua realidade.

Por fim, deve haver também uma preocupação maior com a formação geográfica do pedagogo. É necessário que eles consigam um aprofundamento e progressão dos conteúdos dentro da sua formação, pois precisam estar munidos da complexidade dos conceitos geográficos para trabalhá-los da melhor forma no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Essa perspectiva baseada na progressão de conteúdos não é nova ao universo educacional brasileiro, mas deve existir uma atenção especial, principalmente no que tange à formação geográfica do pedagogo.

Depois de respondidas as questões pertinentes a pesquisa, levando em conta a importância do documento para o país e analisando os contextos pertinentes a sua compreensão, é possível afirmar que a BNCC oferecerá maior uniformidade aos currículos brasileiros a partir da definição dos conteúdos que deverão ser ensinados em todas as regiões do país. A tentativa de aproximar os currículos do Brasil é inicialmente válida, pois acontecerá ao mesmo tempo e supostamente com os mesmos conteúdos, auxiliando os professores no momento do planejamento de seus conteúdos ao longo do ano. Porém, se não houver formação inicial e formação continuada²⁶ para eles, mais reflexões e debates a respeito da implantação e utilização da BNCC na elaboração dos currículos do Brasil, o documento poderá não atingir seu objetivo de unificar o ensino no país.

Finalmente, como território em disputas, o currículo concretiza-se efetivamente nas práticas que os professores desenvolvem em sala de aula. Assim, é de fundamental importância que se preste atenção em como a BNCC será efetivamente implementada nas escolas, ou seja, como se concretizará nas práticas pedagógicas dos professores. É possível afirmar que o documento aqui em análise, apesar de não se filiar explicitamente a uma determinada concepção teórica, adota uma perspectiva neoliberal de educação que busca, entre outros, atingir objetivos que possam ser mensurados e avaliados em larga escala. Sendo assim, cabe aos professores e as

²⁶ O governo lançou um documento preliminar em dezembro de 2018 intitulado “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” que visa orientar uma mesma linguagem para formação inicial e continuada de professores.

equipes pedagógicas das diferentes unidades escolares, tomadas agora em sua singularidade, se apropriarem criticamente de seus temas e conteúdos.

Nesse contexto, é preciso que os docentes tentem ser proativos, que eles decifrem a BNCC através dos valores e pressupostos empregados pelo documento. Para auxiliar esse processo, a aproximação entre a rede básica de ensino e o Ensino Superior seria de grande ajuda, pois parte da produção acadêmica dos cursos de licenciatura está voltada para o que ocorre na escola e, na maioria das vezes, os professores da rede básica não tem nenhum contato com esses artigos, dissertações, teses e afins. O estudo de materiais como os citados ajudariam a embasar teoricamente as discussões sobre a Base nas escolas e trazer o viés crítico necessário para que aconteça um livre debate sem cerceamento das ideias.

Outra questão importante que ajudaria os professores a fomentar o “conhecimento poderoso” a partir do que está proposto pela BNCC seriam atividades, debates e reflexões realizadas nas formações continuadas. Entretanto, é preciso lembrar que tudo que é trabalhado dentro dessas formações é estipulado pelos governos estaduais, no caso das escolas públicas, e isso deixa as discussões limitadas aos interesses da SEED.

Além disso, existem outros caminhos para subsidiar os professores na compreensão da Base: cursos e reuniões oferecidos pelos sindicatos da categoria e palestras, cursos e encontros promovidos dentro das universidades. Alguns são gratuitos e outros não, podendo o professor tentar se adequar à sua realidade.

Os professores devem, então, estar preparados para, à luz do contexto de seu trabalho pedagógico, interpretar a Base e não tomá-la como rol de instruções de caráter técnico a ser rigidamente seguidas. Têm-se, assim, a perspectiva de um currículo como “configurador das práticas” (assim como afirmava Sacristán), nas quais os professores, unindo dialeticamente a teoria e prática, não renunciem nem lhes sejam retirados o papel de protagonistas da construção dos currículos e que levem em consideração, fundamentalmente, os desejos, as características e as necessidades das comunidades escolares beneficiárias de seu trabalho e, mais amplamente, de toda a sociedade.

Trata-se de compreender a importância do conhecimento de forma geral e, mais especificamente, do saber geográfico escolar no desenvolvimento integral do aluno.

Não se trata de transmitir opiniões e informações, mas em assegurar aos alunos a apropriação do “conhecimento poderoso”. Por isso, descobrir o poder do conhecimento geográfico é uma reflexão fundamental a ser realizada.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. DOIS MOMENTOS NA HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/29>> Acesso em: 12 de fev. de 2018.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan.-jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>> Acesso em: 3 de jun. de 2018.

ASSIS, L. M. de; LIMA, D. da C. B. P. O desmonte do Estado brasileiro em um cenário de instabilidade e crise (Editorial). **RBPAE**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 275-284, mai.-ago. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/76204>> Acesso em: 3 de jul. de 2018.

BANCO MUNDIAL. **Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development**. Washington, D. C.: World Bank, 2011.

BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: BARBOSA, R. **Obras completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Saúde, 1946. v. X, tomo II. Disponível em: <[http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ObrasCompletasRuiBarbosa&page=Vol.%20X%20\(1883\)Tomo%20II&pesq=GEOGRAFIA](http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ObrasCompletasRuiBarbosa&page=Vol.%20X%20(1883)Tomo%20II&pesq=GEOGRAFIA)> Acesso em: 31 de jan. de 2018.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEECH, J. A Internacionalização Das Políticas Educativas Na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf>> Acesso em: 31 de mai. de 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 11 de jun. de 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – Versão Preliminar**. Ministério da Educação. Setembro de 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 26 de jun. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Versão Final. Brasília: MEC, 2017(a). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 22 de mai. de 2018.

_____. **Decreto de 2 de dezembro de 1837**. Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. 1837. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia_cp2/collecao_leis_1837_parte2.66-68.pdf> Acesso em: 4 de abr. de 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 11 de jun. de 2018.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 12 de jun. de 2018.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2017 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 13 de jun. de 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Portal da Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2018. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 2 de jun. de 2018.

_____. Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. In: **Documenta nº 133**, Rio de Janeiro, dez. 1971. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf> Acesso em: 28 de mai. de 2018.

_____. **Resolução nº 2/17**, de 22 de dezembro de 2017(b), do CNE/CP. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, dez. 2017(b). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 24 de jun. de 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YONG, M. F. D. (Org.) **Knowledge and control**. London: Collier-Macmillan, 1971. p. 47-69.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002.

CACETE, N. H. Reforma educacional em questão: os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de geografia e a formação de professores para a escola básica. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; FERREIRA, J. A. de S. (Orgs.) **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013. p. 47-58.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. Disponível em: <<http://cedes.preface.com.br>> Acesso em 25 de out. de 2018.

_____. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, jan.-jun. 2001. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/353/335>> Acesso em: 10 de jun. de 2018.

_____. A Geografia no Ensino Médio. **Terra Livre – As Transformações do Mundo da Educação – Geografia, Ensino e Responsabilidade Social**, São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, n. 14, p. 56-89, jan.-jul. 1999.

_____. et al. O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS TRABALHOS APRESENTADOS NO XI ENANPEGE. **Revista da ANPEGE**, v. 12, n. 18, p. 43-55. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/issue/view/259/showToc>> Acesso em: 12 de nov. de 2018.

_____. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998.

CAMPOS, R. R. de. **Breve Histórico do Pensamento Geográfico Brasileiro nos Séculos XIX e XX**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CARNEIRO, S. M. M. Importância educacional da geografia. **Educar**, Curitiba, n. 9, p. 121-125. 1993.

CARVALHO. C. M. D. **Methodologia do Ensino geographico - Introdução aos estudos de Geografia Moderna**. Petrópolis: Typographia das Vozes de Petrópolis, 1925.

CARVALHO. M. I. da S. de S. **Fim de século: a escola e a geografia**. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CASTELLAR, S. M. V. A alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul.-set. 2000.

CATTANI, A. D. Teoria do capital humano. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – **Perspectivas Atuais Belo Horizonte**, nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 24 de out. de 2018.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, L. de S. (Org.) **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 27-49.

CHARLOT, B. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo**: revista de ciências da educação da Universidade de Lisboa, n. 4, p. 129-136, set.-dez. 2007. Disponível em: <https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/32501/mod_glossary/.../Bernadr_charlot.pdf> Acesso em: 1 de mai. de 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf> Acesso em: 12 de jun. de 2018.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA,

2018, Braga-Portugal. **Anais do IV COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, Braga-Portugal: Universidade do Minho, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979>> Acesso em: 25 de jun. de 2018.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

De Olho nos Planos. **Imagem da 2ª versão da Base nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-audiencias-publicas/>> Acesso em: 23 de jan. de 2018.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>> Acesso em: 3 de mai. de 2018.

FERNADES, F. das C; A Conae, o PNE e as condições de trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 327-338, jul.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/213/401>> Acesso em: 12 de jun. de 2018.

FERRARI, M. **Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil**. Revista Nova Escola, 01/10/2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>> Acesso em: 23 de jul. de 2018.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/16.pdf>> Acesso em: 3 de nov. de 2017.

GAMBOA, S. A. S. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIROTTI, E. D.; RECH, R. C. Educação e Geografia em Élisée Reclus: presença e ausência nas diretrizes curriculares de Geografia do Paraná. **Terra Brasilis (Nova Série)**, São Paulo, n. 7, p. 1-13, 2016. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/terrabrasilis/1832>> Acesso em: 19 de mai. de 2018.

GOMES, P. C. C. Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Currículo, narrativa e futuro social*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 35, p. 241-252 mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>> Acesso em: 2 de nov. de 2017.

GONÇALVES, C. W. P. Reflexões sobre Geografia e Educação: notas de um Debate. **Terra Livre**, São Paulo, n. 2, p. 9-42, 1987.

GUIMARÃES, L. **A cor como informação**: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores. 3ª ed. São Paulo: Annablume, 2004.

HORNBURG, N.; SILVA, R. TEORIAS SOBRE CURRÍCULO: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Blumenau, v. 3, n. 10, p. 61-66, jan.-jun. 2007. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/3246595-Teorias-sobre-curriculo-uma-analise-para-compreensao-e-mudanca.html>> Acesso em: 24 de mai. de 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas**. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 15 de out. de 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **O que é o Pisa?** 03/12/2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206> Acesso em: 22 de set. de 2018.

JACOMELI, M. R. M. A Lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 39, p. 76-90, set. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf> Acesso em: 28 de mai. de 2018.

_____. As políticas educacionais da nova república: do governo Collor ao Lula. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 119-128, jul.-dez. 2011.

KELLY, A. V. **O currículo: teoria e prática**. São Paulo: Harper e Row do Brasil, 1981.

LEMES, R. de O. **Necessidades formativas em geografia para professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

LENOIR, Y. Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires? In: Lenoir, Y.; Adigüzel, O.; Lenoir, Y.; Libâneo, J. C.; et Tupin, F. (Orgs.) **Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude**

critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016. p. 159-280

LIBÂNEO, J. C. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. **European Journal of Curriculum Studies**, v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/view/142/75>> Acesso em: 24 de jul. de 2018.

_____; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar; políticas estrutura e organização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REPERCUSSÕES NO FUNCIONAMENTO CURRICULAR E PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.) **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores.** Goiânia: Ceped, 2013. p. 47-72.

_____. 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.** 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 45-88.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade.** 2010. 258 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, A. A. S.; SOUZA, F. B. A Agenda do Mercado e a Educação no Governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619/14336>> Acesso em: 3 de jul. de 2018.

MELLO, C. A. de.; ZANELLA, J. L. Diretriz Curricular Orientadora da Educação Básica de Geografia do Paraná: proposições, limites e descontinuidades. **Geografias**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://www.igc.ufmg.br/portaldeperiodicos/index.php/geografias/article/view/618>> Acesso em: 18 de mai. de 2018.

MICHELETO, E. V. A geografia e seu ensino. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 3, n. 8, set.-dez. 1997.

MILAGRE, G. F. **Finalidades educativas escolares na política educacional brasileira e organismos internacionais**: a questão da qualidade de ensino. Goiânia, 2017. 137 p. Dissertação de Mestrado – PUC de Goiás.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

Ministério da Educação (MEC). **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01> Acesso em: 12 de fev. de 2018.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, ano 22, n. 37, p. 7-37, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.) **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em: 29 de mai. de 2018.

_____; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, R. A diferença e a Geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13362>> Acesso em: 28 de dez. de 2018.

MORMUL, N. M. Escola e Geografia para quem? In: I SENACORPUS – Seminário Corpos Possíveis do Brasil Profundo, v. 1, Rio Grande, 2018. **Anais SENACORPUS**. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/senacorpus/anais.php>> Acesso em: 7 de jun. de 2018.

_____; GIROTTO, E. D. Ensino de Geografia e Projeto de Sociedade no Início do Século 20 no Brasil: Reconstruindo Leituras Acerca da Relação Entre Ensino e Pesquisa. **Revista Contexto & Educação**, Unijuí, v. 29, n. 93, p. 214-242, mai.-ago. 2014.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Imagem da 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/referencias/1a-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>> Acesso em: 22 de jan. de 2018.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda

versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS**, São Paulo, n. 41, p. 17-31, set.-dez. 2016. Disponível em: <<http://oaji.net/articles/2017/4613-1490996433.pdf>> Acesso em: 26 de jun. de 2018.

Nuvem de palavras. Disponível em: <www.tagxedo.com> Acesso em: 11 de dez. de 2018.

OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Org.) **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67.

_____. Educação e Ensino de Geografia na Realidade Brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. de. Para onde vai o ensino de geografia? (Org.) 9 ed. São Paulo: Contexto: 2010.

OLIVEIRA, T. P. de. **A outra face: uma representação sobre o lazer noturno na Avenida Tiradentes em Maringá, PR**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto, Porto Editora, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – GEOGRAFIA**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_geo.pdf> Acesso em: 19 de mai. de 2018.

_____. **Parecer CEE/CEB n. 130 de 2010**. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_130_10.pdf> Acesso em: 22 de mai. de 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf> Acesso em: 22 de mai. de 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PERONI, V. M. V. O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da Rede Vencer, coordenado pelo Instituto Ayrton Senna estudos dos programas da Rede Vencer. In: ALBUQUERQUE, M. G. M. T.; FARIAS, I. M. S. de; RAMOS, J. F. P. (Orgs.) **Política e Gestão educacional: contextos e práticas**, Fortaleza: Ed. da UECE, 2008.

PESSONI, L. M. de L. **Internacionalização das políticas educacionais**,

finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no Goiânia, 2017. 211 f. Tese (doutorado) – PUC de Goiás.

_____; LIBÂNEO, J. C. FINALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E CRITÉRIOS DE QUALIDADE DE ENSINO: AS PERCEPÇÕES DE DIRIGENTES ESCOLARES E PROFESSORES. In: LIBÂNEO, J. C; FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 152-177.

PINHEIRO, E. G. **A Educação Física Escolar na Base Nacional Comum Curricular: dinâmicas de um movimento em construção.** 382 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PIRES, L. M. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES EM CURSO NO BRASIL: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). In: ASCENÇÃO, V. de O. R. [et al] (Org.) **Conhecimentos da Geografia:** percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC, 2017.

PIZZATO, M. D. **Espírito e os propósitos do ensino da geografia, segundo as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, preconizadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).** Maringá, 2001. 94p. Dissertação de Mestrado – UEM.

PONTUSCHKA, N. N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 11-18.

_____; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia.** 1 ed. São Paulo: Cortez: 2007.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. **Novos caminhos da Geografia.** São Paulo: Contexto, 2002.

ROCHA, A. A. da. O “NACIONAL” NOS DOCUMENTOS CURRICULARES: UMA EXPLORAÇÃO EMPÍRICA. In: ASCENÇÃO, V. de O. R. [et al] (Org.) **Conhecimentos da Geografia:** percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC, 2017.

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942).** 1996. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, São Paulo, 1996.

_____. A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO (1837-1942). In: **VI Encuentro de geógrafos de America Latina** (EGAL).

Buenos Aires, 1997. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/9603>> Acesso em: 15 de dez. de 2018.

_____. Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no Ensino da Geografia Escolar Brasileira. **Terra Brasilis (Nova Série)**, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://terrabrasilis.revues.org/293>> Acesso em: 23 de jul. de 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHEIBE, L.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, jan.-jun. 2017.

SEVERINO, A. J. Fundamentos éticos e políticos da Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C.; NEVES, L. M. (Orgs.) **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001. p. 289-320.

SILVA, A. V. M. da. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 10-16, 2018. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/view/3720>> Acesso em: 18 de out. de 2018.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, set.-dez. 2015.

SILVA, M. R. da, ABREU, C. B. de M. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, jul.-dez. 2008. p. 523-550.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SPOSITO, M. E. B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TRICHES, E. de F.; ARANDA, M. A. de M. O PERCURSO DE FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). In: III Seminário Formação

Docente: Intersecção entre Universidade e Escola - Formação de Professores no Contexto de Reformas, 2018, Dourados. **Anais do III Seminário Formação Docente: intersecção entre Universidade e Escola**. Dourados: 2018. Disponível em:
<<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4678>>
Acesso em: 25 de jun. de 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 2 de jun. de 2018.

VARELA, B. L. **O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências**. Coleção aula magna, vol. 1. Praia-Cabo Verde: Edições UNI/CV, 2013.

VESENTINI, J. W. REALIDADES E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL. In: VESENTINI, J. W. (Org.) **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 219-248.

_____. Geografia Crítica e ensino. In: **Para onde vai o ensino de geografia?** OLIVEIRA, A. U. de (Org.). 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.

VLACH, V. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990.

_____. O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA. In: VESENTINI, J. W. (Org.) **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 187-218.

YGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALDOW, C. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO DILMA, A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E A QUESTÃO DO PRONATEC: REFLEXÕES INICIAIS. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Florianópolis: 2014. Disponível em:
<http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php> Acesso em 3 de jul. de 2018.

WHITTY, G. **Sociology and school knowledge**. Londres: Methuen, 1985.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>> Acesso em: 6 de nov. de 2017.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas*. **Revista Brasileira de**

Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>> Acesso em: 2 de nov. de 2017.

_____. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>> Acesso em: 6 de nov. de 2017.

_____. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf>> Acesso em: 6 de nov. de 2017.