

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): CONTRADIÇÕES, NEGLIGÊNCIAS E ALTERNATIVAS POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Giam Cupello MICELI¹

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem sendo alvo de intenso debate, devido a certas contradições que o documento apresenta. Com base nisso, e fazendo uso de referenciais teóricos, busco traçar uma análise, considerando cerca de uma década de atuação na educação básica e pública. Tal análise considera os diferentes níveis de objetivação do currículo: prescrição, apresentação, modificação e avaliação. Além disso, é válido considerar as três grandes perspectivas sobre as quais a noção de currículo escolar está debruçada: tradicional, crítica e pós-crítica. A leitura da BNCC nos mostra que, enquanto alguns termos se fazem presentes, outros, importantíssimos, não aparecem, o que não soa como um esquecimento inocente, mas sim, como algo proposital. No caso do ensino de Geografia, temos o que nos é apresentado como pensamento espacial, algo já presente, inclusive em aulas de Geografia da Educação Básica, embora apresentado como novidade na BNCC.

Palavras chave: Currículo. Pensamento Espacial. Ensino de Geografia.

¹ Licenciado em Geografia (UFF), pós-graduado em Educação (UFF), mestre em História da Educação (UFF). Professor de Geografia da rede municipal de Itaboraí.

THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE: CONTRADICTIONS, NEGLIGENCE AND POSSIBLE ALTERNATIVES FOR TEACHING GEOGRAPHY

ABSTRACT

The Common National Curriculum Base (BNCC) has been the target of intense debate, due to certain contradictions that the document presents. Based on this, and making use of theoretical references, I seek to draw an analysis, considering about a decade of performance in basic and public education. Such analysis considers the different levels of objectification of the curriculum: prescription, presentation, modification and evaluation. Furthermore, it is worth considering the three major perspectives on which the notion of school curriculum is based: traditional, critical and post-critical. Reading the BNCC shows us that, while some terms are present, others, very important, do not appear, which does not sound like an innocent forgetting, but rather, as something purposeful. In the case of Geography teaching, we have what is presented to us as spatial thinking, something already present, even in Geography classes in Basic Education, although presented as a novelty at BNCC.

Keywords: Curriculum. Spatial Thinking. Geography teaching.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, documento responsável por reestruturar os currículos escolares no Brasil, promulgada em 2017, apresenta algumas peculiaridades que exigem um olhar mais aprofundado para que sejam descortinadas. É possível afirmar, seguramente, que documentos oficiais não são neutros, podendo camuflar suas perspectivas teóricas.

Este artigo surge das vivências em uma escola pública e periférica, localizada no município de Itaboraí, Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Além disso, serviram de estímulos as inúmeras palestras assistidas, sendo todas elas voltadas à promoção da aceitação do documento da forma mais passiva possível. Soma-se a esses dois fatores a leitura do documento na íntegra, tendo, como objetivo principal, perceber o que está oculto, o que está explícito e como um projeto educacional de cunho conservador é nele apresentado.

Acredito que um passo inicial para que seja possível debater tal documento reside na necessidade de uma concepção mais ampla de currículo. Afinal, é muito comum ouvirmos colegas docentes fazendo referência ao currículo como uma sequência de conteúdos, como um quase sinônimo de plano de curso, de planejamento anual. Deste modo, haveria um currículo de Matemática, um de Língua Portuguesa, um de Geografia, um de Artes e por aí vai. No entanto, pouco se fala sobre o currículo *da* escola. Diante disso, é urgente que apontamentos sobre conceitos de currículo sejam feitos.

Em segundo lugar, é fundamental que se descortine a suposta neutralidade com a qual o documento se veste. Não há concepção de currículo que seja neutra, embora algumas consigam disfarçar. Falar sobre currículo implica, obrigatoriamente, falar sobre processos de escolarização que, em outras palavras, significa projetar um futuro que se espera. Diante disso, temos concepções políticas e projetos em disputa. A politização do documento pode ser nitidamente enxergada a partir da sobrevalorização de alguns termos, contrastando com a ausência absoluta de outros. Outra evidência da politização e da parcialidade está no fato de todo e qualquer currículo ser uma seleção cultural, o que significa que alguns conhecimentos são partes do conhecimento escolar, enquanto muitos outros não o são, nunca. O fato de termos, ao longo da História da Educação Brasileira, a composição de currículos brancos, enciclopédicos e eurocêtricos é um indício de uma escolha política.

Em terceiro, buscaremos mostrar de que modo o projeto da BNCC incide no campo do ensino da Geografia, revelando alguns eventuais prejuízos projetados pelo próprio documento. Trata-se de uma perda consciente por parte de seus autores, o que nos leva em busca de alternativas para que ainda possamos oferecer uma Geografia fértil, rica e apoiada no debate crítico.

2 O CONCEITO AMPLIADO DE CURRÍCULO

É corrente, no meio docente, que nos deparemos com falas que remetem o currículo a um simples sequenciamento de conteúdos por disciplina. Ele acaba sendo visto quase como um planejamento anual de cada componente curricular. Embora tal sequência faça parte daquilo que conhecemos como *currículo*, é importante reconhecer que o conceito é algo mais amplo, reunindo experiências diversas ao longo de nossos processos de escolarização. Trata-se, na verdade de um conceito polissêmico, apresentando sentidos diversos:

a) um grande grupo delas relacionado com a concepção do currículo como experiência, o currículo como *guia* da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de *responsabilidades* da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as que *proporcionam* conscientemente e intencionalmente, ou experiências de aprendizagem *planejadas, dirigidas* ou sob supervisão da escola, *ideadas* e executadas ou *oferecidas* pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola *utiliza* com a finalidade de alcançar determinados objetivos; b) outras concepções: o currículo como definição de *conteúdos* da educação, como *planos* ou propostas, especificação de objetivos, reflexos da herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode obter (RULE, 1973 apud SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Portanto, conteúdos, projetos, práticas, vivências, tudo isso pode ser encaixado no que conhecemos como currículo, indicando que ele vai além de uma simples estruturação de assuntos a serem trabalhados por cada docente em suas classes. No entanto, vale ressaltar que, em cada período, de acordo com contextos específicos, os *sentidos* do currículo mudam.

Sabe-se que diferentes correntes teóricas foram surgindo, com destaque para as perspectivas tradicional, crítica e pós-crítica (SILVA, 2011). Segundo o autor (SILVA, 2011, p. 22), podemos falar, propriamente, em uma Teoria do Currículo a partir de 1918, quando Bobbitt escreveu *The*

Curriculum, num contexto “em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões” (SILVA, 2011, p. 22). Ali, mesmo que em moldes tradicionais, surgia um campo especializado de pesquisa².

Nesse primeiro momento, que o autor chama de perspectiva tradicional, havia um forte viés homogeneizante, uma preocupação com o rendimento, de preferência homogêneo, entre todos os estudantes. Falar em currículo escolar, à época, significava falar sobre rendimento, eficiência e formas de mensurar o que havia sido ensinado e aprendido nas escolas. Logo, a educação deveria ser encarada como uma empresa e, mais especificamente, como uma unidade produtiva da empresa: a fábrica.

Influenciada pela efervescência da década de 1960 –

[...] movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil [...]. (SILVA, 2011, p. 29).

Passamos a ter uma perspectiva crítica adentrando a teoria do currículo. A escola enquanto instituição de reprodução das classes sociais passa a se tornar uma tônica, sobretudo a partir das análises feitas por Pierre Bourdieu. Temos, no rol dos teóricos críticos, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Jean-Claude Passeron, Basil Bernstein, Michael Apple, dentre outros. A partir de então, não se trata mais de investigar *como* se elabora um currículo escolar. A questão passa a ser: *por que* o currículo escolar é elaborado dessa forma? Ideologia, classe, dominação, Estado e capitalismo passam a fazer parte das análises teóricas.

No entanto, o conceito de *classe social* se torna insuficiente, na medida em que não dá conta dos debates que se tornam mais presentes, tais como o racismo e a desigualdade de gênero. Com isso, emerge a perspectiva pós-crítica (SILVA, 2011). As pautas anteriormente mencionadas, sem deixar de lado as desigualdades socioeconômicas, devem ser incorporadas à escola, o que será discutido posteriormente. Pautas identitárias passam a fazer parte do cotidiano escolar, cabendo ao

² Silva (2011, p. 23) nos mostra que John Dewey, em 1902, ou seja, bem antes da publicação de Bobbitt, escreveu um livro chamado *The child and the curriculum*. No entanto, a influência de Bobbitt, no que diz respeito à constituição de um campo de estudos especializados, foi muito maior.

currículo abarcar tais necessidades. A título de exemplo, gostaríamos de destacar Renato Emerson dos Santos (2020), Joseli Maria Silva et al (2016) e Vera Candau (2013). Por mais que não tratem diretamente da Teoria do Currículo, suas obras podem ser incorporadas na/pela Geografia Escolar e pelos debates curriculares, o mesmo valendo para tantos outros autores e autoras.

Essa breve passagem, que sem dúvidas, não dá conta de todas as discussões, tem o intuito de mostrar que aquilo que conhecemos como currículo que, de modo um pouco mais abrangente, pode ser considerado a reunião das experiências vivenciadas em escolas, o que inclui os conteúdos trabalhados por cada disciplina, sofre variações ao longo do tempo. Entretanto, é importante salientar que as três perspectivas apresentadas por Silva (2011) – tradicional, crítica e pós-críticas – não são blocos monolíticos. Na verdade, elas coexistem. É possível, por exemplo, apreender aspectos da teoria tradicional do currículo nas escolas da atualidade. Além disso, não podemos dizer que o conceito de classe social perdeu importância, mas sim, que outros temas igualmente relevantes devem ser incorporados ao/pelo debate.

Além disso, é Sacristán (2000) quem nos mostra como se dá, no plano prático, a existência do currículo a partir de quatro etapas de objetivação: prescrição, apresentação, modelagem e avaliação.

A prescrição – por que *prescrição*, e não *elaboração*? – aparece como etapa primeira. Podemos dizer que os professores, sobretudo os da educação básica, são precariamente incluídos nos debates e nas disputas em torno dos currículos. Temos, de modo geral, alguns especialistas, empresas, acionistas e mesmo o Banco Mundial participando das decisões sobre currículo e qualidade da educação, enquanto professores são postos em segundo plano³. Considerando a minha vivência profissional na rede pública, em uma rede pública de ensino na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, não houve nenhuma forma de divulgação ampla sobre quaisquer debates acerca da elaboração de uma nova base curricular. Prevalece a ideia de que docentes são simples executores daquilo que é decidido em instâncias *superiores*:

Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular (SACRISTÁN, 2000, p. 111).

³ A esse respeito, ver Gentili e Da Silva (2011) e Martins (2016).

A segunda etapa – o *currículo apresentado* – está vinculada à primeira, visto que, como a educação básica está excluída das discussões, ela precisa, ao mesmo tempo, saber o que fora definida por outrem. Diante disso, o livro didático emerge como o elo entre decisões políticas/seleção cultural e docentes. É o livro didático o portador da prescrição⁴. Com isso, não pretendemos dizer que todos os livros didáticos são ruins, mas sim, que eles não devem ser naturalizados, visto que sintetizam prescrições resultantes de debates que excluem docentes, são portadores de intencionalidades. É necessário, portanto, um uso consciente deste material, sem que com ele se criem laços de dependência.

A terceira – o *currículo moldado* – já pressupõe que o professor possui certa autonomia diante daquilo que fora prescrito. O docente, dentro de sua esfera de atuação e dentro da autonomia prevista pela Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei nº. 9394/96, pode definir, mesmo que parcialmente, como seu trabalho será realizado. O papel do professor pode ser situado em três níveis possíveis, de acordo com o grau de independência profissional que ele possui, conforme Tanner e Tanner (1980, p. 636 apud SACRISTÁN, 2000, p. 179). O grau de independência profissional vai depender basicamente das *autorizações* concedidas no âmbito institucional e da formação de cada professor. O docente pode se situar no nível da *imitação-manutenção*, que é o que poderíamos considerar um grau no qual o docente é considerado executor, apenas. Isso se revela pela dependência quase que absoluta em relação ao livro didático, por exemplo. Num segundo nível, teríamos o professor *mediador*, que é o que faz uso de sua autonomia e de certa capacidade de adaptação, que “pode realizar uma prática mais aperfeiçoada, interpretando e adaptando, aproveitando materiais, textos, conhecimentos diversos que trata de aplicar, etc” (SACRISTÁN, 2000, p. 179). O último grau seria o do professor *criativo-gerador*, que, se permitindo elevado grau de autonomia, se o âmbito institucional assim permitir, é capaz de formular hipóteses de trabalho, incluindo a elaboração de materiais, o planejamento de experiências, dentre outras práticas.

Independentemente do grau de autonomia, é possível dizer que existem brechas para que docentes possam atuar, mesmo que dentro de um esquema de autonomia relativa, nunca absoluta.

⁴ A título de sugestão: PAGANELLI, T. I.; PONTUSCHKA, N. N.; CACETE, N. H.. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. O último capítulo do livro “O livro didático de Geografia” apresenta importantes dados voltados, principalmente, ao uso de à avaliação deste artefato.

Por mais que um *mínimo* a ser ensinado apareça como regra a ser seguida, cada docente tem poder para definir como esse mínimo será alcançado.

Em último lugar, o currículo deve ser avaliado. Trata-se de verificar de que modo todo aquele conjunto de experiências presentes no espaço escolar foi aproveitado pelos estudantes, trabalhadores da educação, docentes, equipe diretiva, etc.

Com este breve panorama teórico que apresentamos, podemos apreender alguns pontos principais: o primeiro é que o currículo é uma seleção cultural, que parte da prática de inclusão/exclusão de conhecimentos e saberes; dentre outras funções, o livro didático é o portador de prescrições e diretrizes curriculares; o currículo vai muito além da sequência de conteúdos por disciplina; e cada docente dispõe de uma margem de autonomia a depender da esfera institucional e de sua formação. Entendemos, aqui, o currículo como um campo de experiências ofertadas a estudantes ao longo de todo um processo de produção do conhecimento, algo que vai além das disciplinas, apenas.

3 LEITURAS POSSÍVEIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTRADIÇÕES E DISFARCES

Com a finalidade de oferecer ferramentas para a leitura da Base Nacional Comum Curricular, é fundamental que, em primeiro lugar, o documento seja lido na íntegra, visto que, deste modo, torna-se possível abarcar as concepções de escola que permeiam a BNCC. Trata-se de um esforço para além do ensino das disciplinas.

A breve apresentação que aqui fazemos é dividida em quatro partes:

- O formato do documento;
- Discrepância entre prescrições e reais condições de funcionamento das escolas;
- Termos presentes;
- Termos ausentes, pois o não-dito é uma forma de dizer algo.

Em termos de formato, é seguro afirmar que se trata de um simples documento prescritivo, que não apresenta nenhuma fundamentação teórica explícita. Ele se apresenta enquanto *aquilo que professores devem fazer*, possuindo, portanto, aspectos de um guia ou manual. Todas as suas

referências, ao menos as que são apresentadas, são dispositivos legais pretéritos, deixando de lado toda uma literatura especializada do campo educacional.

Como anteriormente dito, o currículo não é neutro: ele parte de concepções políticas, históricas, sociais e culturais para selecionar os conhecimentos que devem fazer parte do cotidiano escolar e os conhecimentos que dele devem ser excluídos. Além disso, há perspectivas teóricas e pedagógicas presentes, mesmo que implicitamente. O fato de não haver transparência no sentido de explicitar quais autores e obras exerceram influências sobre seus elaboradores chega a ser preocupante. É o não-dito desejando dizer algo. Poder-se-ia alegar que a alusão a referenciais teóricos tornaria o documento ainda mais denso, além de tornar a leitura difícil àqueles que não atuam no meio educacional. Entretanto, ao mesmo tempo, é fundamental salientar que se trata de uma base elaborada para conduzir o trabalho pedagógico, o que não significa, em hipótese alguma, que deva ser inacessível às pessoas que não atuam no meio educacional. Embora a BNCC não seja um currículo, mas sim uma base para que currículos sejam elaborados e executados, os apontamentos anteriores são importantes, visto que se trata de um documento que busca normatizar, conformar e influenciar processos de produção do conhecimento.

O discurso das habilidades e competências, que possui o objetivo de “formar indivíduos que atendam às exigências do mercado na sociedade contemporânea” (HOLANDA, FRERES e GONÇALVES, 2009) é muito presente no documento. Segundo as autoras, a pedagogia das competências surge, no caso brasileiro, na década de 1990, num contexto de reestruturação produtiva do capital:

[...] o novo trabalhador que deve, principalmente, saber-ser, polivalente no trato de novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de mostrar-se também harmonioso, cooperativo e emocionalmente equilibrado (inteligência emocional?) (JIMENEZ, 2003, p. 04 apud HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p. 125).

Além disso, é possível afirmar que o documento apresenta uma *casca* democrática que, quando quebrada, possibilita que diversas questões sejam descortinadas. A BNCC reconhece o quadro de desigualdades presente no Brasil, embora, numa leitura aprofundada, seja notório o fato de nenhuma alternativa ser elaborada tendo melhorias em vista. A Base menciona comunidades indígenas e quilombolas e em escolas do campo, como se uma simples menção fosse capaz de dar conta da complexidade e como se essa simples menção representasse a aceitação de quem escapa

ao molde branco, cristão, urbano e masculino. Ou seja, temas sedutores e caros aos progressistas – igualdade, diferenças, autonomia, dentre outros – aparecem muito mais com o intuito de tentar *agradar a todos* do que realmente fazer com que todas as diferenças sejam plenamente incluídas em políticas públicas do campo educacional.

Diante desse formato *prescritivo* da Base Nacional Comum Curricular, cabe refletir sobre as discrepâncias entre as normas e as condições reais de existência das escolas. Até que ponto o documento considera tais desigualdades? Será que há alguma consideração desse tipo, visto que a BNCC não apresenta nenhum diagnóstico representativo do que ocorre nas escolas? É sabido que não há como agrupar escolas públicas e privadas do mesmo modo. Sabe-se, também, que existem profundas assimetrias entre as redes públicas municipais, estaduais e federal. Além disso, aquilo que conhecemos como escolas particulares não constitui um grupo homogêneo. Como, então, prescrever, para todas elas, uma base comum? De onde parte a ideia de mínimo? A impressão que a leitura do documento nos deixa é a de que todas essas assimetrias são *naturais* e *irreversíveis*, cabendo às instituições de ensino as devidas mudanças, dentro do princípio de autonomia garantido pela Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e que a BNCC reafirma. Mas seria fundamental que houvesse alguma forma de reconhecimento dessa discrepância, tão visível para quem atua na educação pública brasileira.

A recomendação de uma leitura integral da Base Nacional Comum Curricular surge com o intuito de mostrar que alguns termos aparecem diferentes vezes, enquanto outros, importantíssimos, são totalmente ausentes. De fato, isso não é por acaso, na medida em que não incluir determinadas pautas nos processos de ensino-aprendizagem – ou de modo mais abrangente, na experiência escolar – constitui, também, uma escolha consciente. Além disso, é comum que haja certa imprecisão no emprego das palavras.

A palavra *resiliência*, curiosamente, aparece quatro vezes (p. 10, 324, 366 e 466). É algo que chama atenção, visto que se trata de um documento de cunho prescritivo, que não considera a abrangência da instituição escolar e que aparece muito restrito a processos de ensino-aprendizagem. Por que, então, temos tantas ocorrências? Seria um aviso de que a situação da juventude ficará ainda pior? É uma forma de ensinar a lidar com uma precarização ainda maior do trabalho, das condições materiais e da própria vida? Vale lembrar que há certa proximidade entre a publicação da Base e a aprovação da Reforma Trabalhista. A ideia de resiliência, considerando aspectos formativos, pode ser interessante e poderia ser trabalhada em escolas, desde que, de

preferência, por profissionais especializados do campo da Psicologia. Mas não se pode acreditar que os autores da BNCC supõem que todas as escolas brasileiras contam com atendimento psicológico.

A *igualdade* é uma palavra também muito presente, embora, de forma descontextualizada. Não se diz qual o sentido da igualdade que o documento prega? A Base Nacional fala em *igualdade educacional*:

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade educacional** sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BNCC, 2017, p. 15, grifo nosso).

O que vem a ser, de fato, a igualdade educacional apregoada pelo documento? Tal expressão pode apontar para direções múltiplas. Podemos pensar nos seguintes sentidos:

- Oferta de ensino público, única e exclusivamente, para todos os cidadãos e cidadãs;
- Igualdade em termos de acesso, permanência e qualidade;
- Igualdade de condições, da educação básica ao ensino superior;
- Igualdade das escolas, em termos de recursos mínimos obrigatórios.

De *qual* igualdade a Base Nacional fala? Essa falta de especificações, em muitos casos propositais, é muito comum. Sabemos perfeitamente que o sistema educacional brasileiro é bipartite, mesmo que isso não seja oficial. É sabido que as escolas apresentam diferentes condições de funcionamento, em termos materiais, o que influencia processos de ensino-aprendizagem. Itens como ar-condicionado, qualidade da alimentação, laboratórios, possibilidade de realizar trabalhos de campo, bibliotecas, salas de informática, dentre outros, são fundamentais para o sucesso em processos de ensino-aprendizagem, embora muitas escolas não disponham deles.

Uma breve análise do primeiro tópico nos levaria à conclusão da proibição de escolas privadas, o que não é nosso caso e o que também não aparece em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garante às famílias a liberdade de escolarizar seus filhos de acordo com suas perspectivas. O segundo item – igualdade em termos de acesso, permanência e qualidade –, como enfatizado aqui não depende apenas da escola. A manutenção de baixos salários, o racismo no mercado de trabalho – não só nele –, a necessidade da sobrevivência cotidiana, dentre outros, são fatores que empurram jovens para fora da escola. Além disso, falar em qualidade, mesmo que

sob um viés restrito do ensino-aprendizagem, exige condições de vida minimamente razoáveis para além do ambiente escolar. A noção de igualdade de condições, da educação básica ao ensino superior, por sua vez, tem a ver com as condições materiais e condições de vida, além do fato de exigir a extinção de mecanismos classificatórios e seletivos que, na maior parte das vezes, afetam os cidadãos mais pobres. No último tópico, vale a pena chamar atenção para os “recursos mínimos obrigatórios”, ou seja, aqueles que todas as escolas devem apresentar, independentemente da rede ou do fato de ser pública ou não. Não há como falar em “igualdade educacional” sem atentar para o fato de algumas instituições de ensino possuírem biblioteca, laboratório, sala de vídeo, aulas de reforço, salas de atendimento especializado, acessibilidade, quadras, enquanto outras possuem apenas salas de aula. Por mais que exista uma constatação de que as desigualdades foram naturalizadas, o que é verdade, o próprio documento incorre no mesmo equívoco.

Em último lugar, vale destacar o termo *currículo* que, conforme já dito, constitui um conceito polissêmico, na medida em que pode ser visto de múltiplos modos. Entretanto, em primeiro lugar, há que se considerar o fato de o documento enxergar tal categoria em sua versão mais simplista: sequência e organização de conteúdos. Entretanto, isso aparece como conclusão dos leitores, já que não há, em todo o documento, nenhum embasamento teórico para sua elaboração.

Considerando as *ausências presentes* na Base Nacional, é importante afirmar que o racismo simplesmente não aparece. Será que um problema que marca a constituição da sociedade brasileira, ainda hoje se manifestando de múltiplas maneiras, não merece ser incluído em um documento oficial de dimensão nacional que estabelece normas para processos de ensino-aprendizagem? Sabe-se que este tema deve ser debatido desde cedo, visto que a escola, acima de tudo, é uma instituição *socializadora*, dentro da qual fortalecer o convívio entre os diferentes é uma função imprescindível.

Não há nenhum esforço no sentido de debater ou de acolher minorias religiosas, mesmo com a ofensiva que estas vêm sofrendo nos últimos anos. Absolutamente, nada é dito no documento. A Base não reconhece essa ofensiva, por mais explícita que seja, além de não enxergar, nas instituições de ensino, nenhum potencial de mudança. Ou, o que é pior: enxergando nas escolas o potencial de mudança, opta-se, deliberadamente, pela exclusão do tema. Por mais que cada docente disponha de autonomia ao longo de seu trabalho pedagógico, a presença desses tópicos serviria para fortalecer, estimular e, o principal, institucionalizar o debate.

O mesmo vale para a educação sexual e para o debate sobre gênero. Mesmo com os casos de abusos, assédios, abusos na infância, estupro, agressões, feminicídio, homofobia, transfobia, dentre outros, o documento, certamente elaborado dentro de um viés conservador, optou por desprezar o tema, mesmo que, comprovadamente, a educação sexual nas escolas tenha sido eficaz no sentido de estimular noções de abuso, autocuidado, dentre outras vantagens. Trata-se de um trabalho preventivo e necessário que foi totalmente deturpado por forças conservadoras e reacionárias.

Diante da análise desses tópicos, podemos concluir afirmando que se trata de um documento *prescritivo/normativo*, com um aspecto de guia ou manual de como se trabalhar em cada disciplina, que apresenta uma face tecnocrática, além de algumas exigências impostas pelo mercado de trabalho e de forte cunho conservador, na medida em que, tentando disfarçar, exclui e negligencia temas caros à sociedade.

4 O ENSINO DE GEOGRAFIA DIANTE DA BNCC

A proposta de ensino de Geografia presente na Base Nacional Comum Curricular aparece salientando a necessidade de um trabalho voltado ao *pensamento espacial*, o que não deixa de apresentar um lado positivo, visto que a Geografia trabalhada nas escolas brasileiras ainda carrega uma fama de uma disciplina enciclopédica e apoiada na memorização, apesar de inúmeros esforços em sentidos diferentes. Sem deixar de lado os conceitos básicos – espaço geográfico, lugar, território, região, natureza e paisagem -, o documento mostra que o pensamento espacial está apoiado nos seguintes princípios: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem (BNCC, 2017, p. 360). Por mais que, de certo modo, estes princípios sejam desenvolvidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem da Geografia, é importante destacá-los. A título de exemplo, vale citar os artigos de Araújo (2020), Martins (2020) e Farias (2020). Os três artigos que aqui servem de exemplo retratam práticas pedagógicas não tão recentes assim, mas que, de alguma forma, consideram alguns princípios que a BNCC apresenta como novidades.

Entretanto, é fundamental salientar o fato de a perspectiva crítica ser desconsiderada. Usa-se o termo “crítica” no sentido da formação para a cidadania, sem que um vínculo mais fecundo seja estabelecido com a ciência geográfica. Alguns temas caros à Geografia Urbana, Geografia

Agrária, Geografia Cultural, dentre outras, dentro de uma perspectiva crítica, estão ausentes. Há um enfoque muito acentuado nos princípios do pensamento espacial, enquanto outras dimensões, como a lúdica, a afetiva e a sensível são postas em segundo plano.

Podemos dizer que, assim como em toda a Base, existe a ênfase na prescrição e na insinuação de que uma base curricular tem o intuito de ensinar a lecionar, dando *alguma* margem de autonomia. Existem tabelas, objetivos, competências e habilidades a serem alcançadas. Há um excesso de normas para uma escassez de ideias.

Assim como em todo o documento, termos sedutores são utilizados, sem um maior aprofundamento, sendo o empenho maior no sentido de apresentar noções voltadas ao pensamento espacial. Fala-se em *sociodiversidade*, por exemplo, de maneira solta:

Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades (BNCC, 2017, p. 368).

Nada é dito, por exemplo, sobre as diferentes opressões sofridas por esses grupos sociais. Sabemos que compreender suas características socioculturais, apenas, é insuficiente. Cabe indagar de que modo a ciência geográfica pode operar no sentido de realmente zelar pela autonomia e pelas manifestações culturais e/ou religiosas desses grupos. Além disso, vale salientar que o capítulo voltado ao ensino da Geografia despreza as Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileiras. Diante disso, vale questionar se a identificação da sociodiversidade serviria somente para descrever e localizar tais grupos, exercendo o raciocínio geográfico, não sendo melhor um trabalho voltado à identificação, localização, valorização, reconhecimento e apreço pelos valores e práticas que tais grupos cultivam e perpetuam.

Não se pode dizer que o que é proposto no campo do ensino de Geografia constitui uma renovação, à exceção da institucionalização do estímulo ao pensamento espacial, que, no fim das contas, é a sistematização de um trabalho que, mesmo indiretamente, já é feito. Gomes (2017, p. 13) mostra como a Geografia é, e não é de hoje, uma forma de organizar o pensamento. No entanto, é importante salientar, a Geografia enquanto forma de organizar o pensamento difere da ideia de um pensamento espacial enquanto um conjunto de princípios, que é o que o documento em questão apresenta. Não podemos afirmar a BNCC divulga um projeto de ensino de Geografia que dialogue

com necessidades atuais: as temáticas voltadas às relações étnico-raciais e de gênero são totalmente excluídas, por exemplo. Os reflexos espaciais das desigualdades promovidas pelo capitalismo – a relação entre processos de ocupação de encosta, desmatamento e erosão, por exemplo - não aparecem, o que significa o risco de tais princípios componentes do pensamento espacial proposto pela BNCC recaírem em simplismo e mecanicismo. E essa é a grande diferença entre o pensamento espacial e uma Geografia enquanto forma de organizar o pensamento. Gomes (2017, p. 39), ao mostrar como Humboldt construiu um “sistema original de informações geográficas”, afirma que tal feito se deve a uma visão de conjunto, a uma visão não fragmentada de fenômenos que ocorrem numa determinada porção do espaço geográfico. Algo bem diferente do que prescreve a BNCC, que descarta fenômenos.

Conforme afirmamos, existe uma discrepância entre aquilo que é prescrito e as reais condições de funcionamento das escolas. Tal equívoco também se faz presente no componente curricular de Geografia: “Pautadas na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização, essas práticas envolvem, especialmente, o trabalho de campo” (BNCC, 2017, p. 369). A realização de trabalhos de campo por escolas públicas, dependendo da rede de educação, não é tarefa tão fácil.

Temos, portanto, uma proposta de ensino de Geografia que, à exceção do pensamento espacial, reafirmando aqui que é mais uma sistematização do que já era feito do que propriamente uma mudança efetiva, conserva temas e métodos anteriormente empregados, sem projetos mais profundos de ensino. Trata-se de um novo modo de apresentar o que já era feito. Enquadra-se o que já era praticado e, por vezes, tido como tradicional, no esquema das habilidades e competências, codificando o processo de ensino nas conformidades da Base Nacional Comum Curricular. É mantida a prática de excluir temáticas que podem ser analisadas pelo viés espacial.

5 POR UM ENSINO DE GEOGRAFIA QUE VÁ ALÉM DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Diante de novas prescrições que conservam velhos aspectos, é fundamental pensarmos em possibilidades e alternativas para lidar com um documento que aparece como *mais do mesmo*, considerando a necessidade de incorporarmos temáticas pertinentes.

Na verdade, o realismo é imprescindível: a BNCC já foi aprovada e está em vigor, chegando, como já dito, aos professores por meio dos livros didáticos. O que desejamos expor aqui é a necessidade de darmos um passo além, a urgência de ir além de um documento com viés conservador, utilitarista, tecnocrático, prescritivo e manualesco; um documento que foi elaborado sem diálogos mais profundos com a Educação Básica, embora seja a ela voltado, além de, após pronto, não buscar diálogos essenciais que sirvam de base para a luta contra problemas atuais.

Renato Emerson dos Santos e Ronald Coutinho Santos (2020) nos mostram como a aplicação da Lei nº. 10.639/03, no plano prático, não é algo tão simples, visto que, como reafirmamos ao longo deste artigo, o currículo envolve disputas e discursos hegemônicos. O artigo apresenta uma epígrafe que é, na verdade, o relato de uma professora entrevistada. Nessa epígrafe, aparece uma indagação feita por outro professor: “Pra que colocar quilombo?”. Trata-se, na verdade, de uma temática que pode ser analisada a partir do viés espacial, ou seja, geográfico, fato inclusive reconhecido pela Base Nacional Comum Curricular. No entanto, os quilombos estão inseridos naquilo que o documento reconhece como sociodiversidade que, como enfatizamos, aparece de modo frouxo e impreciso, como algo dotado de pouca importância. A partir da leitura dos autores anteriormente mencionados, é possível definir o seguinte:

- A lei em questão enfrenta resistências, e seu não-cumprimento encontra respaldo em documentos oficiais;
- São necessários cursos de formação continuada, até para mostrar que os elementos que fazem parte do que a BNCC chama de sociodiversidade são, também, objetos espaciais;
- O currículo é marcado por disputas e hegemonias, o que faz com que um tema tão importante seja “naturalmente” passível de exclusão.

Os autores mostram

como tais docentes, ao propor a releitura dos conteúdos trabalhados na geografia que se ensina, em atividades integradoras e também a crítica aos padrões de relações raciais no cotidiano, causam tensões com saberes e práticas tradicionalmente engendradas nesse ambiente, além de complexificar as leituras sobre como o racismo interfere no ambiente escolar (SANTOS; SANTOS, 2020, p. 82).

É importante ressaltar que a lei em questão não é mencionada na Base Nacional como se o tema em tela não fosse importante. A Lei nº. 10.639/03, que, na verdade, determina que a história

e cultura afro-brasileiras devem ser trabalhadas nas escolas, independentemente da disciplina, é totalmente menosprezada pela BNCC.

O mesmo vale para o debate sobre gênero, que não aparece enquanto algo a ser analisado a partir de um olhar espacial

Em pleno final da segunda década do século XXI, ainda vivemos a discriminação contra mulheres, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e transexuais. A violência marca os espaços, tornando tais grupos sociais vítimas de assassinatos. Não importa a escala espacial, o sofrimento diário faz parte da sua vivência: em casa, no trabalho, nos locais de lazer, nas ruas e em qualquer outro espaço público (RIBEIRO, 2016, p. 9).

Por que, diante de tantas evidências, opta-se pela exclusão de tais objetos de estudo? Por que aquilo que conhecemos como formação continuada não investe em trabalhos pedagógicos voltados para tais temáticas? Por que a negligência planejada, deliberada e consciente?

Monk e Hanson (2016, p. 32) questionam “Por que a geografia, em sua maior parte, evita assiduamente pesquisar questões que envolvem metade da humanidade?”. Por mais que as autoras discorram basicamente sobre objetos pesquisados pela Geografia acadêmica, não há motivos para que a Geografia escolar não seja incluída no debate. Por que a Geografia Escolar evita trabalhos pedagógicos que envolvam metade da humanidade? E por que documentos oficiais corroboram isso? “Os marxistas defenderam a causa da transformação social, mas, com poucas exceções (...) não exploraram os efeitos do capitalismo sobre as mulheres” (MONK; HANSON, 2016, p. 33).

A partir dos exemplos supracitados, que são poucos, embora suficientes para mostrar as fragilidades e contradições da Base Nacional Comum Curricular, podemos elencar algumas questões. A primeira delas é: a obediência cega à BNCC nos coloca em uma situação de subserviência, na medida em que passamos a ser meros executores do que é prescrito, abrindo mão da dimensão da análise, que deveria ser constantemente presente na carreira docente. Se quisermos consolidar nossas carreiras e se quisermos fazer da instituição escolar um espaço de socialização, humanização, ensino-aprendizagem, experiências e *pesquisa*, devemos ir além da prescrição curricular.

6 CONCLUSÃO

O currículo que, conforme vimos, é um conceito polissêmico, mas que, em boa parte dos casos, é tratado a partir de uma acepção mais simplista – sequência de conteúdos por disciplina – é um conceito-chave que deve ser apropriado pelos docentes.

Sacristán (2000), em sua obra sobre o tema, nos mostra como o currículo é prescrito, apresentado, moldado e avaliado, o que é uma revelação no sentido de fazer com que questionemos nossa carreira e nossa formação. Será que somos executores?

A BNCC, partindo dessa visão dos docentes, nos apresenta um guia daquilo que deve ser trabalhado na educação básica. Trata-se de um documento com forte viés conservador, na medida em que conserva o que era anteriormente feito, além de ignorar pautas progressistas e de desprezar as humanidades; é um documento manualesco, na medida em que seus gráficos e tabelas são apresentados sem nenhuma contextualização e sem nenhuma perspectiva teórica explicitada ao longo do texto; é um documento prescritivo, na medida em que prescreve, ou, em outras palavras, diz o que deve ser feito, como deve ser feito e com quais objetivos.

O capítulo destinado ao ensino da Geografia não foge à regra. É apresentado um quadro com o que é chamado *pensamento espacial*, que é uma tentativa de dar uma cara inovadora ao documento, embora, na prática, isso não ocorra. A Geografia Escolar compara, relaciona, localiza, explica a localização, enfim, não há novidades. O fato de ser, agora, algo sistematizado tem o lado positivo que é o de chamar atenção para o fato de a Geografia não ser uma disciplina apoiada na memorização, o que, até hoje, afasta estudantes.

No entanto, a apresentação dessa ideia é acompanhada pela negligência absurda em relação a outros temas fundamentais que podem ser trabalhados pela Geografia, embora não só por ela.

A título de exemplo do descaso, por parte da Base Nacional, para com temas pertinentes, podemos elencar algumas questões para que nossas observações acerca de nossos cotidianos profissionais se tornem mais abrangentes:

- De que modo estudantes que fazem parte de minorias religiosas são tratados em nossas instituições de ensino? Perto de nossas escolas existem espaços apropriados ao exercício da fé de cada um? Esses espaços são respeitados?
- De que modo a autoestima e o autocuidado são trabalhados na educação básica? Como a Geografia Escolar pode contribuir?

- Como vivem as mulheres do entorno da escola? Há muitas mães solteiras? Há muitas mulheres desempregadas? Como são as vidas das alunas e como elas são tratadas no espaço escolar? Elas, de fato, têm direito àquele espaço? Elas podem usufruir do espaço escolar da mesma forma que os rapazes? Como se dá a apropriação do espaço escolar?
- A escola faz algum levantamento dos casos de racismo na escola, em suas múltiplas relações? Há trabalhos preventivos e de cunho pedagógico voltado para esse tema ao longo de todo o ano letivo?
- De que modo *se faz* política na escola? Há Grêmio Estudantil, Conselho Escolar e assembleias, ou a ordem emana de um ponto e todos acatam? Por quê?
- Como se dão as relações de trabalho na escola e no entorno? No interior da instituição de ensino, como são as relações entre professores concursados e professores com contrato temporário? Como são as relações com funcionários terceirizados? Como são as relações de trabalho fora da escola? O que fazem as pessoas das famílias que a escola atende?

As questões anteriormente expostas não são exclusivas da Geografia, embora possam ser trabalhadas por ela também. De certo modo – desemprego, destrato no espaço público, violência doméstica, dentre outros – esses temas podem ser dotados de um enfoque espacial. O fato é que todas essas questões foram desprezadas pela BNCC.

A impressão é a de que o documento *joga* alguns temas, dentre os quais destacamos a *sociodiversidade*, cabendo a cada escola e a cada docente a elaboração de seu trabalho. Assim sendo, os autores da Base não precisam se comprometer tanto, já que mencionaram certos termos. E aí, basta que a culpa seja transferida para professores e escolas. A autonomia docente é um valor pelo qual devemos batalhar. Entretanto, acreditamos no poder que uma prescrição do porte da BNCC tem no sentido de oferecer novas formas de pensar a escola e as disciplinas componentes do currículo escolar. A começar pelo fato de as prescrições da Base influenciarem a produção e reedição de livros didáticos. Sabemos bem como mulheres e pessoas negras são representadas na maioria dos livros didáticos de Geografia, apesar de uma leve melhora. Mas, por muito tempo, mulheres foram associadas ao trabalho doméstico e a trabalhos remunerados associados ao sexo feminino (magistério e enfermagem, por exemplo). As pessoas negras, por sua vez, foram alvos de estigmas, sendo automaticamente ligadas à pobreza, ao subemprego, à habitação precária, dentre

outros. Entretanto, podemos pensar que, se a BNCC enfatizasse ou valorizasse minimamente as Leis nº.10.639/03 e 11.645/08, e se o mesmo documento levantasse questões relevantes nos debates que vêm se tornando cada vez mais férteis, os livros didáticos talvez estivessem em outro patamar, mais elevado.

Portanto, reafirmamos aqui que a Base Nacional Comum Curricular é um fato, é uma realidade. Mais uma vez, docentes da educação básica foram relegados a um papel secundário, ao papel de quem executa o que fora prescrito por outrem. Vale destacar que, após a aprovação da Base, muitas palestras e cursos, com o tom de “adaptem-se”, foram oferecidos para aumentar a aceitação por parte de docentes que mal sabiam do que se tratava. A Rede de Educação de Itaboraí/RJ, onde atuo, é um belo exemplo: a mesma rede que se recusou a convidar profissionais da educação para debater foi a rede que realizou uma abertura de ano letivo (2019) com um palestrante que adotava o tom anteriormente mencionado. Aqui, por outro lado, o tom consiste em reafirmar a existência de estratégias e alternativas possíveis.

7 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. P. de. A identidade cultural no ensino de Geografia: estudo de caso no município de Itaguaí/RJ. In: SACRAMENTO, A. C. R.; SANTANA FILHO, M. M. de (Orgs.). **Ensino de Geografia: produção social do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020. p. 177-200.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CHIMIN JUNIOR, A. B. (Orgs.). **Geografias feministas e das sexualidades: encontros e diferenças**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016. p.13-30.

FARIAS, J. F. de. Escalas geográfica e cartográfica no ensino: a construção de um raciocínio espacial. In: SACRAMENTO, A. C. R.; SANTANA FILHO, M. M. de Santana (Orgs.). **Ensino de Geografia: produção social do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020. p.267-286.

GOMES, P. C. da C.. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. 158 p.

HANSON, S.; MONK, J.. Não excluem metade da humanidade da geografia humana. In: SILVA, J. M.; ORNAT, M. J.; CHIMIN JUNIOR, A. B. (orgs.). **Geografias feministas e das sexualidades: encontros e diferenças**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016. p.31-54.

HOLANDA, F. H.de O.; FRERES, H.; GONÇALVES, L. P.. **A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas**. Revista Eletrônica Arma da Crítica. n. 1. v. 1. p. 122-135. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.

MARTINS, E. M.. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. 144p.

MARTINS. C. B.. A concepção de natureza na Geografia escolar: uma análise das representações sociais de estudantes do ensino fundamental. In: SACRAMENTO, A. C. R.; SANTANA FILHO, M. M. de (Orgs.). **Ensino de Geografia: produção social do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020. p.221-243.

PAGANELLI, T. I.; PONTUSCHKA, N. N.; CACETE, N. H.. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. 383p.

RIBEIRO, M. A.. Geografias malditas, malditas geografias?: a discussão de gênero e sexualidades no mundo, segundo diferentes pontos de vista. In: SILVA, J. M.; ORNAT, M. J.; CHIMIN JUNIOR, A. B. (Orgs.). **Geografias feministas e das sexualidades: encontros e diferenças**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016. p.9-11.

SACRISTÁN, J. G.. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352p.

SANTOS, R. E. N. dos; SANTOS, R C. **Desafios para a Implementação de uma Educação Antirracista no Ensino de Geografia: os Conflitos na Prática Cotidiana de Professoras(es)**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 12, n. Ed. Especial, p. 78-108, abr. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/855>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SILVA, J. M.; ORNAT, M. J.; CHIMIN JUNIOR, A. B.. Sobre as desobediências epistemológicas e o testamento intelectual de Milton Santos. In: SILVA, J. M.; ORNAT, M. J.; CHIMIN JUNIOR, A. B. (Orgs.). **Geografias feministas e das sexualidades: encontros e diferenças**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156p.

SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. 203p.

Data de recebimento: 15 de junho de 2020.

Data de aceite: 16 de fevereiro de 2022.