



A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: INCONSISTÊNCIAS E IMPROPRIEDADES DA PROPOSTA DO MEC¹

Geography on the curriculum common national basis: inconsistencies and improprieties of the MEC's proposal

La Geografía en la base nacional común curricular: incoherencias e impropiedades de la propuesta del MEC

Maria do Céu de Lima²
Marize Luciano Vital Monteiro de Oliveira³
Antônia Carlos da Silva⁴
Fernando Rocha dos Santos⁵
Jardélia Damasceno⁶
Maria Edivani Silva Barbosa⁷
Estefânia Maria Carneiro Portela⁸
Valmir Pereira da Silva⁹

Professores de Geografia das redes de educação básica, de universidades e estudantes universitários do Ceará reuniram-se no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará para debater a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica, em setembro de 2015. A BNCC apresenta formulações de componentes curriculares para a educação básica e foi submetida à consulta pública através do portal *online* www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Ao final dos trabalhos, foi sistematizado o presente parecer que

¹ Este texto reflete a sistematização e análise crítica realizadas nos encontros do *Fórum Cearense de Discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular*, ocorridos em março de 2016, na Universidade Federal do Ceará.

² Professora/Coordenadora dos Cursos de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

³ Professora do Curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA).

⁴ Professor do Curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA).

⁵ Professor da Rede Estadual da Educação Básica do Ceará.

⁶ Professora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) – Universidade Estadual do Ceará (UECE).

⁷ Professora dos Cursos de Geografia/Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - UFC.

⁸ Professora da Rede Estadual de Educação Básica do Ceará.

⁹ Professor da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza.

registra preocupação em relação à proposição da BNCC quanto à finalidade, à metodologia, aos conteúdos apresentados e, em especial, quanto ao componente curricular Geografia.

1 - SOBRE A ELABORAÇÃO DA BNCC

Perguntas que nortearam o debate: A quem serve a BNCC? Que interesses estão por trás da proposição e da busca de legitimação desse documento nos diferentes espaços educacionais brasileiros? No texto de apresentação da proposta consta que “[...] dois rumos importantes serão abertos pela BNCC: primeiro, a **formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores** mudará de figura; segundo, o **material didático deverá passar por mudanças significativas** [...]” (BRASIL, 2015). Esses rumos apresentados não mostram a intenção real do documento. Entendemos que, além desses dois rumos citados, a proposta revela um mais significativo desdobramento, qual seja, a **política de resultados da educação brasileira**. É um documento que não resulta de uma demanda das realidades e necessidades das instituições educacionais do país, não expressa continuidade em relação às ações anteriores do MEC, elabora-se um novo documento de Estado sem que os desafios que impedem o avanço na conquista da qualidade da educação sejam enfrentados, a exemplo das próprias demandas de formação inicial e continuada dos educadores, de garantia do financiamento da educação, do acesso e permanência nos diferentes níveis de escolarização, da garantia das condições de trabalho e salário dos profissionais da educação. Mais uma vez, colocam-se em questão as possibilidades da efetiva transformação da educação brasileira diante das opções que orientam a priorização da elaboração da BNCC.

A Constituição, como estratégia demarcatória do padrão curricular escolar nacional no contexto neoliberal de mercantilização da educação pública brasileira, reforça a padronização de processos de avaliação com vistas a atingir metas quantitativas através do instrumental das avaliações internas e externas – a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Uma vez que a BNCC estruturará 60% dos componentes curriculares da educação infantil, do ensino fundamental e médio ofertados nos municípios, estados e Distrito Federal, torna-se estratégico para os grandes grupos empresariais uma definição de currículo que supervalorize os objetivos de aprendizagem pautados na instrumentalização técnica do conhecimento que visa definir habilidades e competências que as crianças e os jovens brasileiros deverão adquirir no processo de escolarização, transformando-os em capital

humano – força de trabalho – para atender aos interesses de regulação da economia capitalista em parceria com as políticas de Estado, a exemplo do documento *Pátria Educadora* e movimento *Todos Pela Educação*.

Destarte, os rumos evidenciados e seus desdobramentos conduzem à interrogação: **a quem interessa essa proposta de BNCC?** Na realidade da educação brasileira atual e no documento, reafirma-se cada vez mais o modelo de educação com forte presença do capital, com transferência dos deveres do Estado, de serviços essenciais garantidos na Constituição Federal. Um documento que, em sua essência, propõe oferecer e fortalecer uma educação mínima, cujos resultados são definidores dos currículos e da produção de material didático em escala. Uma educação básica no Brasil que se situa “entre o direito subjetivo e o negócio” (FRIGOTTO, 2014).

Do ponto de vista metodológico, há de se atentar para as condições em que vem sendo formulado o documento, considerando-se o tempo reduzido para o debate, que está limitado a consulta pública só para possíveis correções e posteriores ajustes. Essa metodologia se traduz muito mais na legitimação do documento do que em uma participação efetiva das comunidades escolares e acadêmicas. Os relatos indicam que falta diálogo, sensibilização e participação efetiva dos professores e pesquisadores da Geografia no interior de universidades, escolas e organizações; não há transparência nos critérios de seleção dos responsáveis pela construção da proposta do documento, tampouco foram divulgados os nomes dos especialistas que compõem a organização do texto de cada componente curricular da BNCC e, principalmente, não há um debate efetivo sobre os princípios orientadores da BNCC, limitando-se o documento atual a direcionar direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas chamadas quatro áreas de conhecimento: Linguagem, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática. Anuncia-se como expectativa que, quando os principais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sejam estabelecidos nas áreas de conhecimento, nas etapas e nos dois segmentos da Educação Básica, espera-se que a BNCC se torne um instrumento de gestão que oferece subsídios para a formulação e a reformulação das propostas curriculares dos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, em diálogo com as diferenças presentes na escola e com as especificidades existentes nos diferentes contextos socioespaciais.

Por fim, cabe destacar que na proposta falta unidade na forma de organização dos diferentes componentes curriculares. Denota-se que, dependendo de quem propôs, aparecem eixos, dimensões formativas e unidades de conhecimento; **na Geografia, só dimensões formativas e objetivos.**

2 - O COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

A organização dos conteúdos da BNCC de ciências humanas inclui História, Sociologia, Filosofia, Geografia e Ensino Religioso. Com exceção do último componente curricular, as demais são disciplinas não contempladas diretamente nas avaliações nacionais e estaduais, com exceção para o ENEM. Um limite que devemos destacar é a fragilidade quanto à questão da interdisciplinaridade na própria área das ciências humanas e com relação às outras áreas de conhecimento.

Considerando o objetivo do presente item, abordaremos prioritariamente o que tem relação direta com o componente curricular Geografia. Não se trata de remendar o texto em discussão. Entendemos ser necessária uma discussão ampla sobre a Geografia que concebemos para os espaços escolares, desde a educação básica até a educação superior, destacando o papel da pesquisa, da extensão e do ensino como princípios basilares da produção do conhecimento. Trata-se de reivindicar uma construção que considere a complexidade do conhecimento geográfico não só na perspectiva dos conteúdos, mas também das metodologias de ensino-aprendizagem e da formação inicial e continuada dos educadores que favoreça a garantia do direito à educação de qualidade.

A Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, *está exposta de modo simplório* e não é considerada como sendo capaz de contribuir com a formação do educando como um sujeito que aprende-ensina, desenvolve o pensamento crítico e assume uma postura ativa e propositiva no contexto socioespacial, que na contemporaneidade é densamente marcado pelas dinâmicas que caracterizam o sistema do capital. A importância da Geografia no seu campo de atuação e no currículo escolar, apresentada de modo consistente para a formação humana, contrapõe-se ao que o texto aponta como necessária ao saber localizar-se, situar-se e orientar-se no mundo, numa perspectiva meramente contemplativa.

A proposta apresentada silencia sobre o debate em torno do objeto de estudo da Ciência Geográfica (espaço geográfico, espaço social, organização espacial e produção do espaço). No texto, há uma clara escolha de perspectiva teórico-metodológica a partir de uma categoria/conceito-lugar, para definir o processo formativo (o sujeito e o mundo, o lugar e o mundo, as linguagens e o mundo, as responsabilidades e o mundo). Torna-se evidente a forma simplista e reducionista ao propor dimensões formativas e, por consequência, os objetivos de aprendizagem no componente curricular Geografia (BRASIL, 2015).

Há no texto inconsistências e fragilidades que precisam ser compreendidas e que por si só já justificam a necessidade premente de considerar a inadequação das formulações apresentadas quanto às dimensões formativas e aos objetivos de aprendizagens. Tendo em vista essa avaliação, passamos a indicar os aspectos que esclarecem nosso posicionamento.

2.1 Sobre as dimensões formativas no componente de Geografia

- Descompasso entre a organização dos conteúdos da Geografia e os demais componentes curriculares, demonstrando claramente falta de integração das diversas áreas na elaboração do documento (a organização dos conteúdos do ensino médio de Geografia e de História seguem orientações inversas quando se trata de escalas espaço-temporais);
- As categorias de análise e as noções e conceitos não são explicitados como fundamentais para a interpretação dos fenômenos e processos socioespaciais;
- Ao priorizar o lugar não considera a categoria espaço geográfico como estruturador das dimensões formativas;
- Equívocos entre o que é ser “aluno leitor crítico” e “aluno mapeador consciente”;
- A preocupação com as tecnologias de informação e comunicação não aparece (no entanto está especificada no componente “ARTES”);
- Conteúdos e conceitos típicos da Geografia que tratam, por exemplo, da Natureza, não estão contemplados no texto, mas estão explícitos em outros componentes curriculares como Ciências (ensino fundamental) e Biologia (ensino médio). O esvaziamento dos conteúdos fundantes do conhecimento geográfico põe em xeque o papel e a contribuição do professor de Geografia, colocando em cena a sua secundarização;
- Prioriza a linguagem falada pelos alunos (o cotidiano, a vivência do lugar) como elemento estruturador das “dimensões formativas”. Por mais que a “geografia do aluno” seja indicada como referência para a construção do conhecimento em sala de aula, conforme aponta o construtivismo crítico, a escola tem o compromisso de trabalhar, de forma didática, com os conteúdos sistematizados pela Ciência geográfica. Cabe ao (a) professor (a), a partir da sua formação acadêmica, mediar/lidar com os conhecimentos dos alunos e os saberes geográficos, atribuindo significado àquilo que se vivencia dentro e fora do espaço escolar;
- Não apresenta clareza quanto ao uso do conceito “Mundo”, tornando-o muito vago, desconsiderando na sua formulação os conflitos mundiais e a importância da *geopolítica atual*.

2.2 Sobre os objetivos de aprendizagem no componente de Geografia

- Proposta superficial e vaga, dada a generalidade dos objetivos de aprendizagem. Não há conteúdos conceituais como estruturadores dos demais conteúdos, como estão propostos em Ciências e Biologia e, até mesmo, em História;
- Expõe uma lista de conteúdos desarticulados, não atentando ao necessário processo gradual, articulado e reflexivo do ato de ensinar-aprender;
- Não se reconhece na proposta uma perspectiva teórico-metodológica consistente, desvirtua-se inclusive a epistemologia da Geografia, e de forma grave são estabelecidos, em vários momentos, objetivos desconectados quanto às atitudes operacionais e ao desenvolvimento cognitivo.
- Não há articulação e progressão dos objetivos de aprendizagem, podendo ser citado como exemplo que no 6º ano é exigido o conhecimento da ação da tecnologia após o conhecimento da natureza e seus processos, sem integrar e correlacionar as relações sociedade-natureza, referidas nos três primeiros objetivos, por sinal algo muito longe de apreensão/compreensão que se espera de alunos nessa faixa etária;
- O que justifica a adoção de determinados conceitos, a exemplo dos conceitos “produção de territórios”, “alterações socioambientais”?
- A palavra Mundo, adotada em todas as dimensões formativas, tem repercussão no modo como são apresentados os Objetivos de Aprendizagem (AO). De modo mais grave na formulação no que tange ao ensino médio, que resultará na fragmentação ainda maior dos conteúdos quando se tem a expectativa de que o educando se aproprie de dimensões da realidade para a leitura do Mundo.
- Na área de Ciências Humanas deve contemplar as manifestações culturais regionais, a história e as culturas afrodescendentes (Lei 10.639/03) e indígenas brasileiras (Lei 11.645/08) (BNCC, p. 240). No entanto, os OA do componente Geografia essas legislações são consideradas no ensino fundamental, exceto no nono ano, enquanto em todos os anos do ensino médio não é considerado o cumprimento de tal legislação;
- Não apresenta nos objetivos de aprendizagem questões que naturalmente deveriam ser suscitadas com o que está proposto, referendando temas atuais e emergentes na Geografia: a questão de gênero, os direitos humanos e as diferenças e desigualdades na garantia de direitos humanos fundamentais;

- Não são reconhecidos a importância, o valor e o papel da África e da América pré-colombiana no que se refere à Geografia do Brasil. Por outro lado, há uma valorização do papel da Europa;
- Em algumas dimensões indicadas, não se revela nos objetivos de aprendizagem, por exemplo, a dimensão Sujeito-Mundo. Particularmente no ensino médio é indicada em momentos de aprendizagem em que não fica evidenciada a relação do sujeito com o mundo e sim a consideração das relações sociais, econômicas e políticas;
- A dimensão "Responsabilidade e o Mundo", da forma que está expressa nos AO, responsabiliza o indivíduo pelo cuidado com o mundo. Para além do papel do sujeito individual, é preciso considerar o papel dos agentes de produção do espaço (capital, sociedade e Estado);
- O exagero nas repetições das dimensões formativas ao longo de toda a educação básica não reflete os objetivos de aprendizagem indicados em cada ano;
- Entendemos que não há destaque necessário à alfabetização cartográfica, o que pode gerar dificuldades na passagem dos/as estudantes para o ensino fundamental II;
- Faltam progressão e articulação nos encaminhamentos dos OA, por exemplo, no objetivo "Conhecer as principais características e os processos ambientais (clima, relevo, vegetação, hidrografia), reconhecendo suas influências nos modos de vida" (BRASIL, 2015). O estudo das relações próprias da natureza deveria ser gradativamente introduzido desde as séries iniciais;
- No objetivo "Identificar e mapear distinções e hierarquias entre territórios, regiões e unidades político-administrativas" (BRASIL, 2015) a abordagem exige domínio da cartografia que não foi tratada anteriormente nos objetivos. Muito abstrato para alunos do 5º ano;
- Não é reconhecida na Geografia a discussão sobre a questão ambiental. O foco é na sustentabilidade, abordagem que limita a discussão da temática;
- É estranho perceber que, diante da complexidade atual das relações socioespaciais, em um ano, estude-se América e, no outro, a Europa, como está proposto nos objetivos de aprendizagem do ensino fundamental II;
- Não considera os recortes espaciais para os níveis adequados de escolarização (principalmente, o ensino médio);
- Não considera o currículo escolar como possibilidade e definidor de exames, mas ao contrário, os OA estão organizados e limitam os conteúdos do ensino médio voltados para a aplicação no ENEM;

- Não há conexão entre o uso das linguagens e as habilidades operatórias que os estudantes desenvolvem conforme o seu nível cognitivo. Isso pode ser verificado nos anos do ensino fundamental;
- De modo geral, os objetivos específicos para o ensino fundamental são superficiais e, em alguns casos, são demandados de forma equivocada. Por exemplo: utilizar as tecnologias da informação para realizar pesquisas, aprender/analisar fatos, fenômenos e processos geográficos; pesquisar (que muitas vezes é entendida como cópia) e registrar, por meio de desenhos, tabelas, gráficos, mapas e outras linguagens diferentes tipos de trabalhos nos lugares de vivência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96**, de 24 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE. **Parecer /CNE/CES 492/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** - Setembro de 2015. Disponível em: <www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 5 mar. 2016.