

Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 3ª versão

Ensino Fundamental – Geografia

LEITURA CRÍTICA

Carolina Machado Rocha Busch Pereira¹

I. Considerações iniciais e o ponto de partida da leitura crítica

A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que chega a minhas mãos é recebida e lida com base em um contexto histórico-político-educacional de reformas que teve início no campo educacional brasileiro na década de 1970, no contexto das reformas educativas que produziram e produzem ainda hoje um ordenamento no campo educacional a partir de diretrizes internacionais no âmbito político e econômico (TOMMASI, WARDE, HADDAD, 2000).

Libâneo (2014), ao refletir sobre a internacionalização das políticas educacionais, afirma que

A internacionalização das políticas educacionais é 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. As agências internacionais principais são: Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Banco Mundial (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), as quais em conjunto ou isoladamente realizam conferências, reuniões para definir e difundir políticas educacionais para países do capitalismo periférico (LIBANEO, 2014, p. 3).

É certo que temos novas roupagens, novas orientações e ressignificações de sentidos políticos. Em trabalho sobre a política educacional Shiroma, Campos e Garcia (2005)

¹ Professora Adjunta do Colegiado de Geografia da Universidade Federal do Tocantins – campus Porto Nacional.

apresentam as mudanças do discurso das políticas internacionais que reverberam no Brasil e que reconhecemos facilmente nos documentos oficiais.

O acompanhamento sistemático das publicações nacionais e internacionais sobre política educacional dos últimos quinze anos permitiu-nos constatar uma transformação no discurso utilizado por tais instituições. No início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 427).

As mudanças na educação brasileira por meio da aprovação de leis educacionais, políticas, programas e ações, sobretudo a partir da década de 1990, inserem-se em um percurso mais amplo de articulação a organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, Unesco, entre outras) e acordos e compromissos assumidos pelo Brasil (Mercosul, Unasul, Cúpula das Américas, entre outras) que exercem influência na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras.

As leituras críticas de Couto (2016) e Rodrigues (2016), elaboradas a partir da primeira versão da BNCC, já contemplaram este debate e, juntamente com o parecer de Santos (2016), contextualizam a pertinência da BNCC.

A redemocratização do Brasil, a partir da década de 1980, acelerou as mudanças na educação brasileira, sobretudo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando se garantiu, dentre outros avanços, o acolhimento de uma concepção ampla de educação, sua inscrição como direito social inalienável, e a vinculação constitucional de percentuais mínimos dos orçamentos públicos.

A Constituição Federal de 1988 definiu² os papéis de cada ente federativo e deu o primeiro passo para a construção da BNCC uma vez que prevê:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

² BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. (Capítulo III, Seção I, Da Educação).

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Uma vez que a BNCC é um documento de caráter normativo, que define, organiza o currículo de todas as etapas de modalidades da Educação Básica a fim de atender ao previsto na LDB, o documento apresenta-se com um acúmulo de debates, sugestões e revisões organizadas em torno da terceira versão.

II. Introdução à Terceira Versão da Base Nacional Comum Curricular

Na Introdução da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC existe uma retomada importante do processo histórico de formulação do documento, com o percurso de debates, seminários e consultas públicas.

Cumprir a importância do trabalho que tem sido realizado até o presente momento, uma vez que construir um documento que servirá de referência nacional para a construção dos currículos municipais, estaduais e o Distrito Federal é um grande desafio. Mais desafiador, ainda, é construí-lo com a participação de setores da sociedade, como tem sido a proposta atual. Nesse sentido, reconhecendo o mérito de todo o trabalho já realizado, apresentamos nossas contribuições para ampliar as reflexões já empreendidas até o presente momento.

A BNCC chega à terceira versão com um acúmulo de mais de 12 milhões de contribuições recebidas durante a consulta pública³, seminários estaduais realizados com a

³ Dados extraídos do site do MEC disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/numeros-contribuicao>
Acesso em 07 jan 2017.

participação de mais de 9 mil professores, gestores e especialistas da educação e pareceres críticos de professores universitários.

Portanto, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular é um novo documento, que apresenta novos olhares que se originaram de reflexões geradas pelas críticas, contribuições e sugestões recebidas.

Em linhas gerais, o documento de apresentação da BNCC na terceira versão apresenta um texto mais orgânico e maduro em comparação com a primeira e a segunda versão.

Um dos problemas que ainda persistem na BNCC é a delimitação necessária do objetivo da base. Vejamos como aparece na terceira versão:

O objetivo da BNCC é, em última instância, assegurar a crianças, jovens e adultos o domínio de conteúdos e o desenvolvimento de competências específicas de cada etapa da Educação Básica, mediante acesso aos meios e recursos apropriados, sempre que necessário.⁴

O objetivo da BNCC, que foi alvo de críticas pelos pareceres de Santos (2016), Ceppas (2016) e Guimarães (2016) na primeira versão, permanece com fragilidades.

É fato que a BNCC se constituirá como a referência nacional para a formulação dos currículos estaduais, municipais e do Distrito Federal, mas o documento tem seus limites, e não acredito que o mesmo possa *“assegurar o domínio de conteúdos e o desenvolvimento de competências específicas de cada etapa da educação básica”*. O domínio de conteúdos está inserido no processo de aprendizagem mais amplo e complexo, onde a aprendizagem pode ser compreendida como uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação (VYGOTSKY, 2001; VYGOTSKY; LURIA e LEONTIEV, 2016).

Dessa forma, um documento não é capaz de assegurar domínio de conteúdos ou assegurar o desenvolvimento de competências. Um documento pode sinalizar, orientar, nortear, propor, sugerir e até estabelecer os marcos normativos, mas não reúne a força necessária para assegurar.

Na concepção de Vygotsky (2001), o professor deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e estimulem o

⁴ Item 1.2. A Base Nacional Comum Curricular (p. 2).

conhecimento potencial. O domínio de conteúdos e o desenvolvimento de competências específicas são ações que fazem parte de um processo de formação mais amplo.

As formulações de Vygotsky sobre esse complexo processo de formação de conceitos ajudam os professores a encontrarem caminhos no ensino para cumprir objetivos de desenvolvimento intelectual dos alunos, com a contribuição específica das matérias básicas do currículo escolar, como é o caso da geografia. Com efeito, os conteúdos dessa disciplina têm como um dos eixos de estruturação os desdobramentos de conceitos amplos da ciência a que correspondem, e são encarados como instrumentos para o desenvolvimento dos alunos (CAVALCANTI, 2005, p. 197).

Cabe destacar a contribuição do parecer crítico de Rodrigues (2016) que aponta outros objetivos que a BNCC poderá alcançar:

[...] busca-se com a BNCC alcançar diferentes metas, a saber: 1) influenciar os cursos de formação inicial e continuada de professores por meio de novas reformas curriculares das licenciaturas, tendo em vista o aumento de disciplinas voltadas para situações práticas de sala de aula; 2) servir de matriz para a elaboração dos exames nacionais; 3) oferecer elementos para a estruturação de aproximadamente 60% dos currículos das secretarias e unidades escolares de educação básica, sendo que o restante poderá ser estruturado a partir da diversidade da cultura regional e local; 4) influenciar a elaboração de livros didáticos, tendo em vista a padronização nacional de objetivos e conteúdos, a fim de oferecer uma medida de igualdade de aprendizagem para os alunos, pois, todos teriam com a BNCC uma mesma meta de aprendizagem a ser alcançada (RODRIGUES, 2016, p. 2).

Um aspecto positivo da introdução da BNCC é a apresentação da contribuição que o documento pode dar ao **sistema**⁵ educacional brasileiro considerando que o texto é marcado por tom mais realista e mais responsável com os entes federados, do que era apresentando na primeira e segunda versões, uma vez que apresenta na terceira versão, a seguinte redação:

[...] espera-se que a BNCC contribua para superar a fragmentação das políticas educacionais e enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo, como também seja balizadora da qualidade da educação básica.⁶

⁵ Um sistema que envolve a política pública, a escola, o professor, o aluno, e deve contribuir para melhorar a qualidade da educação e diminuir as desigualdades e assimetrias independentemente da localidade onde vive cada cidadão.

⁶ Item 1.2. A Base Nacional Comum Curricular (p. 2).

No item *Por que adotar uma Base Nacional Comum Curricular* persiste um dos desafios de implementação da BNCC que é *assegurar equidade de condições para aprender*. A BNCC é um documento, que como tal será orientador e regulador do currículo brasileiro. Garantir igualdade de condição e oportunidades para os estudantes do sistema educacional brasileiro está no escopo de uma política educacional mais ampla, onde a BNCC está inserida, mas não é fim em si mesmo. A política e o sistema educacional envolvem todos os entes federativos e necessitam de pactuação política e econômica, com o objetivo de fortalecimento da nação por meio de uma educação igualitária em um país com desigualdades socioespaciais tão marcantes. Talvez aqui resida a utopia da BNCC.

O documento segue apresentando os marcos legais que embasam a BNCC e conclui com os fundamentos pedagógicos da BNCC.

Guimarães (2016) alertou, em seu parecer crítico à primeira versão, para a necessidade de explicitar a noção de aprendizagem e desenvolvimento e, mais que isso apresentar os referenciais teóricos do documento. A terceira versão da BNCC não apresenta marcos teóricos explícitos, mas reúne concepções que norteiam a ideia de aprendizagem e desenvolvimento da base.

Vejamos o texto da BNCC:

Fica cada vez mais evidente que se comunicar, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável, no novo cenário mundial, requer muito mais do que a acumulação de informações.

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito da escola do passado.⁷

Esta concepção de educação não é totalmente desconhecida, visto que está presente no relatório “Educação: um tesouro a descobrir” de Jacques Delors (1999) onde são apresentados os “*quatro pilares*” direcionados para os quatro tipos fundamentais de educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser*, eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação.

⁷ Item 1.4. Os fundamentos pedagógicos da BNCC (p. 7).

Duarte (2000) afirma que o Relatório Delors (1999) preconiza, de forma direta ou indireta, que não caberia a escola a tarefa de transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, o saber objetivo, “mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2000, p.43).

Diferente dos quatro pilares do Delors (1999), a BNCC se organiza em torno de três grupos de competências gerais, são eles: Competências pessoais e sociais (SOC), Competências cognitivas (COG) e Competências comunicativas (COM).

Desta forma, o que temos é uma nova apresentação, com um exercício de atualização e síntese para conhecidas referências epistemológicas da educação.

III. A Etapa do Ensino Fundamental

O texto “Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica” apresenta o ensino de nove anos e tece relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2013). Reafirma o sentido da base para esta etapa e destaca a importância e a expectativa que uma base comum para os currículos dos Anos Iniciais e Finais do Fundamental podem ter no processo de aproximação e articulação das distintas etapas.

No item 4.2. o documento apresenta a divisão de áreas e os componentes curriculares do ensino fundamental. É um texto introdutório mais explicativo para o novo desenho do Ensino Fundamental, e, por se tratar de uma nova estrutura, avalio que a inclusão deste texto foi pertinente e contribuirá para a compreensão geral dos professores na nova organização desta etapa.

IV. A Área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental

Em que pese a dificuldade de conceituar a Área de Ciências Humanas, como foi bem colocado pelos pareceres de Santos (2016, p. 11), Couto (2016, p. 11) e Barra (2016, p. 2), a terceira versão da BNCC apresenta um texto orgânico pautado pelos interesses comuns que a História e a Geografia possuem e a despeito da difícil tarefa de identificar e caracterizar as ciências humanas. Em minha avaliação a apresentação cumpre com os ritos e com as necessidades de apresentar as aproximações que as duas ciências possuem.

O tópico “Ciências humanas no Ensino fundamental” já estava presente na primeira versão da BNCC (2015, p. 238) e na segunda versão revisada. Foi alvo de inúmeras críticas, dentre elas o parecer de Suertegaray (2016, p. 4), que chamou a atenção para a pouca importância dada ao conceito de natureza, e, para o uso de “elementos humanos e não-humanos, materiais e imateriais” num contexto delicado em que cabiam interpretações difusas. Na terceira versão essas questões estão solucionadas. O novo texto apresenta as competências específicas de ciências humanas no ensino fundamental sem incorrer em erros conceituais e contempla, em minha avaliação, as linhas gerais do que devem ser as competências do ensino de Geografia e História para esta etapa.

V. A Geografia no Ensino Fundamental

Como leitora crítica do texto da BNCC, estritamente no que se refere ao componente Geografia, é de que o documento é importante, pois apresenta os caminhos compreendidos como *‘unidades temáticas’*, *‘temas/conteúdos/objetos de conhecimento’* e *‘habilidades (objetivos de aprendizagem)’*, que poderão orientar professores no cotidiano da sala de aula, e também irão nortear o debate local (municípios, estados e Distrito Federal) para organização dos currículos, dando margem à incorporação de novos itens, temas, conteúdos ou ainda *‘objetos de conhecimento’* que tenham relação com o local de atuação a partir das distintas realidades pelo Brasil afora. Além de fomentar o debate local, a BNCC será o documento norteador do sistema educacional brasileiro e com isso irá pautar tanto os projetos de avaliação em larga escala como também de produção de materiais didáticos. Conforme já foi sinalizado por Sene (2016, p. 1) “A BNCC, sem dúvida, será fundamental para

melhor orientar a construção do currículo e o trabalho dos/das professores/as das escolas de norte a sul do Brasil”.

Este documento se encontra na terceira versão e apresenta mais consistente do que as versões anteriores, afinal o processo de produção e construção foi amadurecido pelo acúmulo de críticas, revisões, correções e lapidações que ocorreram durante este tempo que figura entre a entrega da primeira versão, em setembro de 2015, e esta terceira versão, de janeiro de 2017.

O documento abre a reflexão sobre o componente curricular Geografia para o ensino fundamental com a afirmação *“Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda ações humanas construídas em diferentes meios físicos naturais, em sociedades e lugares distintos.”*⁸

Diferentemente das versões anteriores (que tentam contextualizar a ciência geográfica e sua sistematização no campo científico), o documento inicia apresentando uma leitura de Geografia mais contemporânea e pautada no sentido que a educação geográfica assume no currículo escolar. O uso do termo *“diferentes meios físicos naturais”* é outra relevante contribuição que o documento expõe logo de início, e sobre este tema cabe destacar o importante trabalho de Morais (2014) fruto da tese de doutoramento intitulada *“O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar”* (MORAIS, 2011), que aponta a relação que os professores estabelecem entre os conceitos de natureza e ambiente com o ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar.

Os autores destacam a importância da utilização correta dos termos e conceitos geográficos para a formação dos alunos, mas acredito que esta importância pode ser estendida aos professores. E por ser tão importante para alunos e professores, é fundamental apresentar de maneira clara e precisa a Geografia na base.

Sobre esta questão Sene (2016, p. 1) destacou em seu parecer crítico:

Nunca é demais lembrar que a BNCC só se transformará em currículo na prática se a maioria dos/as professores/as do Brasil se ver representada nela, se se identificar com ela e, mais importante, se comprovar que ela é factível

⁸ Item 4.6.1. Geografia (s/p).

no cotidiano de seu trabalho docente. Quanto mais democrática e menos tecnicista for a gestão da BNCC, mais legitimidade e factibilidade ela terá.

Os autores afirmam que a “BNCC está organizada com base em conceitos e categorias-chaves da Geografia contemporânea: o espaço, a paisagem, o território, o lugar, a natureza e a região”⁹, minha sugestão é incluir espaço “**geográfico**”, para reafirmar ao longo de todo o documento a ideia de “espaço geográfico”. Os autores utilizam ‘espaço geográfico’ na descrição da unidade temática Conexões e escalas “[...] Nos anos finais, deverão aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas que são importantes para a compreensão da produção do **espaço geográfico**”¹⁰. Por essa razão, penso ser importante destacar, já no parágrafo onde estão retratados os fundamentos conceituais da Geografia na BNCC, a ideia de ‘**espaço geográfico**’.

A terceira versão da BNCC expõe a Geografia dividida em seis unidades temáticas, diferentemente das quatro dimensões formativas da primeira versão (BRASIL, 2015, p. 267).

A primeira versão apresentou a seguinte estrutura:

- o sujeito e o mundo
- o lugar e o mundo
- as linguagens e o mundo
- as responsabilidades e o mundo.

A alteração não é somente numérica, mas também mostra uma nova organização de temas, conteúdos, habilidades, e principalmente, apresenta os fundamentos geográficos de forma mais palatável. Vejamos a nova proposta das seis unidades temáticas:

- O sujeito e seu lugar no mundo
- Conexões e escalas
- Mundo do trabalho
- Formas de representação e pensamento espacial
- Protagonismo e práticas espaciais

⁹ Item 4.6.1. Geografia (s/p).

¹⁰ Item 4.6.1. Geografia (s/p), grifo nosso.

- Ambiente e sustentabilidade.

Santos (2016, p. 19), ao analisar as quatro dimensões formativas da primeira versão da BNCC observando que a expressão ‘mundo’ se repetia em todas elas, apontou que “o problema é que associar a Geografia a uma noção de mundo qualquer é algo vazio de significado”. Na nova versão temos outra apresentação, e a ideia de ‘mundo’, apesar de comparecer em todas as seis unidades, não está presente nos títulos, e diferente da primeira versão, não se trata de uma noção vaga de mundo, mas de uma relação geográfica que se estabelece em cada unidade temática.

Couto (2016, p. 15), ao formular uma crítica das quatro dimensões formativas da primeira versão, apresenta uma proposta que, a meu ver, está contemplada nesta nova versão:

propõe-se retirar os títulos das 4 dimensões formativas, aproveitando o texto que as explica para desenvolver o movimento do pensamento e da prática geográficas, estabelecendo a relação entre forma e conteúdo, ou seja, por um lado, entre os conceitos (paisagem e espaço, espaço e território, território e paisagem, espaço e escala, etc.), o significado do mapa e da cartografia; e por outro lado, com os conteúdos - unidades de conhecimento - indispensáveis à compreensão da geografia do mundo neste momento histórico (COUTO, 2016, p. 15).

Ao descrever as seis unidades temáticas, os autores apresentam e estabelecem a relação entre a forma, o conteúdo e os conceitos que serão trabalhados em cada unidade. O texto é de fácil compreensão, não se alonga mais que o necessário, é construído à luz dos conceitos e categorias geográficas e, por fim, indica apontamentos distintos de cada unidade para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o que facilita a compreensão e organiza as expectativas.

Outra qualidade do documento que deve ser destacada é o texto claro e sem repetições, uma vez que o documento foi alvo de críticas nas versões anteriores pela repetição de termos, de objetivos e de conceitos, tanto no parecer de Couto (2016) como no de Suertegaray (2016) e também no de Santos (2016).

Na descrição das unidades temáticas tenho duas sugestões relativas à unidade “Ambiente e Sustentabilidade”.

1. O texto apresenta a seguinte frase: “Nos anos iniciais, destacam-se as noções relativas à compreensão do meio natural e dos recursos dele advindos (...)”. Sugiro nova redação reforçando a ideia que já está presente na base, que é a de ‘ambiente’ e de ‘componentes físico-naturais’. Minha proposta de redação é esta: “Nos anos iniciais, destacam-se as noções relativas à compreensão do ambiente a partir das temáticas físico-naturais e dos recursos dele advindos (...)”.
2. No final da descrição da unidade aparece o seguinte texto: “[...] comparando formas de ocupação em diferentes contextos que caracterizam as situações geográficas”. Sugiro uma complementação ao texto, para que conste na descrição da unidade um posicionamento em torno de uma abordagem crítica e emancipatória da problemática ambiental. Dessa forma, minha sugestão de complementação é esta: “[...] comparando formas de ocupação em diferentes contextos que caracterizam as situações geográficas situando-as numa dimensão histórico-geográfica e no contexto de relações de poder e de distribuição desigual de recursos e de danos ambientais.”

No quadro-síntese dos conceitos e categorias da Geografia na BNCC, apresento sugestões de inclusão de categorias e conceitos para três unidades; são elas:

1. O sujeito e seu lugar no mundo – inclusão de “Cotidiano”
2. Mundo do trabalho – inclusão de “Política e Economia”
3. Ambiente e sustentabilidade – inclusão de “Paisagem”

Após estabelecer as unidades temáticas, os autores apresentam uma pirâmide do conhecimento geográfico. Penso que o mesmo desenho poderia ganhar uma dinâmica mais interessante se fosse apresentado a partir de uma espiral, que desse a ideia de movimento, onde as articulações estivessem em planos semelhantes. Sobretudo porque surge com o desenho uma dúvida que talvez ocorra pela representação. Vejamos:

1. O item 5 – **Protagonismo e práticas espaciais** é colocado como ‘procedimentos metodológicos’, mas na minha leitura me parece ‘conhecimentos fatuais’ antes de ser ‘procedimentos metodológicos’. Ou talvez, até possa ser as duas coisas, mas na minha análise ‘práticas espaciais’ são ‘conhecimentos fatuais’ na medida em que derivam de um fato, ocorrem. Esta leitura é construída pelos próprios exemplos dados pelos autores na descrição:

Na unidade temática **Protagonismo e práticas espaciais**, destacam-se os aspectos relacionados ao exercício da autonomia e da aplicação de conhecimento da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade, discutir propostas de ampliação de espaços públicos e de propor ações de intervenção na realidade.

Por suscitar essa dúvida, sugiro descrever com mais detalhes o que se compreende por ‘conhecimentos fatuais’ e ‘procedimentos metodológicos’. Todo esforço para facilitar a compreensão e dirimir dúvida, é importante para que se possa dar luz ao grande salto que reconheço na proposta, que é a contribuição do entendimento e compreensão da “situação geográfica”.

Antes de me ater aos avanços do uso de ‘situação geográfica’ como objeto de conhecimento, reafirmo a necessidade de esclarecer o esquema, a figura, para facilitar a compreensão da estrutura, da proposta e do método. Considerando que ‘conhecimentos fatuais’ não é um termo presente no cotidiano do professor, sugiro uma nota de rodapé explicativa do que por ele se entende, ou, que sentido “conhecimentos fatuais” está assumindo no texto. Enfim, sugiro dedicar um parágrafo explicativo ao termo.

Quando a proposta apresenta a ‘situação geográfica’ como objeto de conhecimento, faz a meu ver um grande salto qualitativo no debate da educação geográfica, sobretudo pela aproximação com a concepção de espaço geográfico de Milton Santos.

Segundo Santos (1988), a análise espacial deve estar comprometida com o traçado da estrutura, do processo, da função e da forma presentes na espacialização de um fenômeno. Posto que a sugestão dos autores na BNCC é centrada na ideia de “Situação Geográfica” como “objeto de conhecimento especificamente da Geografia”, ideia desenvolvida por Maria Laura Silveira, a reflexão geográfica vai caminhar em aproximações

com a ideia de espaço geográfico como totalidade de Santos (2009) e também com a ideia de espaço geográfico encarado como "*uno e múltiplo*" de Suertegary (2001).

O espaço geográfico é uma convergência de objetos e ações em um processo permanente de movimento. Na contemporaneidade o espaço geográfico abriga uma multiplicidade de sentidos e ao mesmo tempo um conjunto de relações realizadas através de funções e formas apresentadas historicamente por processos tanto do presente como do passado.

Acredito que esta centralidade da "*Situação geográfica*" como objeto do conhecimento geográfico é bastante ousada, possui uma grande potência acadêmica e intelectual e poderá trazer bons resultados para a geografia escolar.

Os autores apresentam as competências específicas de Geografia para o ensino fundamental em um quadro que tem um erro de digitação no título. Ao invés de aparecer "Geografia", está digitado "História"¹¹.

Sobre a aprendizagem de Geografia nos Anos Iniciais, contagiada ainda pela centralidade da 'Situação geográfica' como objeto de conhecimento e apoiada pelo trabalho de Rafael Straforini "Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais" (2004), percebo um importante marco de saída que é a escolha pela realidade dos alunos, ou seja, o lugar de convivência. Para Straforini (2004, p. 81) "[...] o ponto de partida no ensino de geografia para crianças das primeiras séries do ensino fundamental (...) deve ser a realidade dos alunos, ou seja, o lugar de convivência, ou ainda, o imediato concreto como ponto de partida para ensinar Geografia para crianças".

A realidade assume nos primeiros anos do Ensino Fundamental o centro de todo o processo desencadeador da aprendizagem. É na realidade que se encontra a concretude do mundo. A inclusão das novas habilidades, na terceira versão da BNCC, facilitará a compreensão dos objetivos de aprendizagem.

¹¹ Item 4.6.1 Geografia (s/p).

O enfoque no raciocínio espacial nos anos iniciais é fundamental para a compreensão da espacialidade, a partir de uma lógica ligada a coordenação, direção e localização espacial. Segundo Castellar (2005, p. 216),

A cartografia, então, é considerada uma linguagem, um sistema-código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território. Nesse contexto, ela é uma opção metodológica, o que implica utilizá-la em todos os conteúdos da geografia, para identificar e conhecer não apenas a localização dos países, mas entender as relações entre eles, compreender os conflitos e a ocupação do espaço.

Sendo a cartografia uma linguagem que permite a compreensão do espaço, ela é o primeiro passo para que um aluno possa compreender os conceitos geográficos.

Estudar Geografia nos anos iniciais segundo Straforini (2004) implica em localizar, descrever e analisar um fenômeno, segundo sua interferência na organização espacial e segundo a interferência dessa organização junto ao fenômeno, ou seja, espacializar.

Os objetivos de aprendizagem sugeridos na nova organização de unidades temáticas dos Anos Iniciais parecem-me contemplar não somente os temas geográficos e pertinentes desta etapa como também projetam os objetivos de aprendizagem a partir dos objetos de conhecimento. Com isso, a terceira versão da BNCC apresenta uma proposta bem consolidada para os Anos Iniciais.

Na proposta de Geografia para os Anos Finais, os autores dão continuidade à proposta apresentada nos Anos Iniciais e a ampliam, não só sob o ponto de vista de compreensão conceitual, como também aprimoram a proposta do ponto de vista teórico (fundamentação geográfica) e cartográfico.

A retomada da identidade sociocultural e o reconhecimento dos lugares de vivência, para então estabelecer uma consciência espacial, parece-me um percurso muito apropriado para o desenho da BNCC nos Anos Finais, que é assegurado pelas sugestões de habilidades (objetivos de aprendizagem) em cada etapa.

Considerando o quadro de habilidades (objetivos de aprendizagem) para os anos finais, recomendo uma sugestão ao texto do 6º ano da unidade temática *“O sujeito e seu*

lugar no mundo” no objetivo de aprendizagem “Comparar paisagens naturais e formas de sua transformação pelo trabalho humano em diferentes regiões por meio de gravuras, ilustrações e fotografias”¹².

Sugiro rever a oração para superar a ideia de que haveria mais de uma categoria de paisagem (cultural, natural, artificial), que na educação geográfica acabou assumindo variadas feições e, em muitos casos, levando a equívocos conceituais. Assim, minha sugestão é recolocar a questão da paisagem a partir de seus elementos formadores ou constitutivos, o que implica considerar que estão **presentes** na paisagem **elementos** naturais, culturais, sociais, físico-naturais, entre outros. Dessa forma, faço uma sugestão de redação para esta habilidade:

1. Identificar a transformação da paisagem pelo trabalho humano em diferentes regiões, a partir dos elementos culturais, sociais e/ou físico-naturais por meio de representações visuais, podendo ser ilustrações, figuras, fotografias, gravuras e obras de arte.

Com esta sugestão fecho minhas considerações sobre a proposta de Geografia para o Ensino Fundamental.

VI. Considerações finais

Creio que o trabalho elaborado pelos autores nesta terceira versão da BNCC, encarregada de lapidar a proposta de Geografia para o ensino fundamental, foi competente intelectual e academicamente e, com isso, oferece um texto reformulado, atualizado e com mais fôlego para orientar as escolas, os professores e os gestores de educação. O texto traz avanços significativos, novas propostas, e, em minha avaliação, a terceira versão do componente Geografia para o Ensino Fundamental poderá dar bons resultados didático-pedagógicos para a educação geográfica. Apresenta-se com uma proposta arejada, com a

¹² Item 4.6.1. Geografia (s/p).

reafirmação de marcos teóricos e epistemológicos importantes e caros da ciência geográfica, mas sem a rigidez de uma prescrição.

A BNCC é o primeiro passo para a mudança do currículo nacional, e sua materialização no chão das escolas brasileiras deverá ser acompanhada de intenso debate, reflexão e novas propostas a partir das variadas e distintas realidades brasileiras.

Considero que o ponto de partida para este debate nacional, regional e local está dado, com a terceira versão da BNCC, apresentada a partir de um documento que reúne orientações teóricas, metodológicas e conceituais.

Esperamos que a BNCC traga abertura para as melhorias de qualidade e infraestrutura das escolas, aprimoramento do trabalho docente e políticas para permanência dos estudantes. A mudança do currículo pode modificar o sistema educacional do Brasil e colocar em pauta outras questões pertinentes ao ensino, à escola e à educação em geral.

Uma das questões posteriores à publicação da BNCC, e necessárias para que sua implementação seja exitosa, é a revisão das diretrizes dos cursos de formação de professores. A formação docente inicial precisa ser revisitada para que possa garantir a mesma atualidade da BNCC aos cursos de formação de professores, assim como serão necessários cursos de formação docente continuada para os professores que já estão na rede. Uma alteração de currículo com esta magnitude precisa ser acompanhada de programas e políticas de formação docente.

O direito à educação está relacionado ao princípio da igualdade de todos perante a lei e, ainda que seja um dos fundamentos para a promoção do avanço social, não garante de forma efetiva a igualdade social, que só poderia ser obtida através de um ensino de qualidade para todos e na garantia universal de vagas.

Assegurar o direito à educação escolar em igualdade de condições de entrada e permanência, pela oferta de ensino público e gratuito e de qualidade em todos os níveis de ensino, é um dos maiores desafios da educação atual, mesmo que tais questões já tenham sido amparadas pela LDB (BRASIL, 1996).

REFERÊNCIAS

BARRA, Eduardo Salles de Oliveira. **Parecer sobre o componente Filosofia**. 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos> Acesso em 10 jan 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira versão. Brasília: MEC, 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em 10 jan 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf> Acesso em 10 jan 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394. 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 10 jan 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia**. Revista Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10 jan 2017.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a05v2566.pdf> acesso em 10 jan 2017.

CEPPAS, Filipe. **Parecer acerca da versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum – componente curricular Filosofia**. 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos> Acesso em 10 jan 2017.

COUTO, Marcos Antônio Campos. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente curricular: Geografia. Parecer Crítico**. 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos> Acesso em 10 jan 2017.

DELORS, Jacques (org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. **Parecer crítico sobre o documento BNCC/língua portuguesa**. 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos> Acesso em 10 jan 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. D. **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-13062012-122111/pt-br.php> Acesso em 10 jan 2017.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. **Parecer crítico da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens, componente curricular- Educação Física**. 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos> Acesso em 10 jan 2017.

SANTOS, Douglas. **Sobre a Base Nacional Comum Curricular**, 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos> Acesso em 10 jan 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1978.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4 ed. São Paulo: EdUSP, 2009.

SENE, José Eustáquio de. **Parecer crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular – Geografia**. 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos> Acesso em 10 jan 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

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

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Parecer sobre o documento de Geografia**. 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos> Acesso em 10 jan 2017.

_____. Espaço geográfico uno e múltiplo. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona. Nº 93, 15 de julio de 2001. Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/sn-93.htm> Acesso em 10 jan 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 14 ed. São Paulo: Ícone; EDUSP, 2016.

Porto Nacional, 12 de janeiro de 2017.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Carolina Machado Rocha Busch Pereira'.

Carolina Machado Rocha Busch Pereira

Universidade Federal do Tocantins