

## **BNCC: TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BNCC: CURRICULAR TRANSFORMATIONS IN THE SUBJECT OF GEOGRAPHY IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

BNCC: TRANSFORMACIONES CURRICULARES EN LA ASINAGTURA DE GEOGRAFÍA EN LOS AÑOS FINALES DE LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL

Jane de Oliveira Rezende<sup>1</sup> 0009-0005-0453-2113

Andréia Weiss<sup>2</sup> 0000-0002-3513-1858

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo – Alegre, Espírito Santo, Brasil; janenani2009@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo – Alegre, Espírito Santo, Brasil; andreia.weiss@ufes.br

### **RESUMO:**

O objetivo geral deste artigo consiste em refletir sobre as modificações realizadas na disciplina de Geografia, nos anos finais do Ensino Fundamental, mediante a implementação da BNCC, de acordo com as percepções do professor desse componente curricular e do responsável pela área de Ciências Humanas, ambos atuantes em uma escola estadual do município de Alegre, no Estado do Espírito Santo. O referencial teórico baseia-se na Pedagogia Histórico-Crítica e está norteado pelas contribuições de autores críticos como Frigotto, Libâneo, Pina e Gama, Saviani, e Zank e Malanchen. A metodologia está amparada no estudo de caso de abordagem qualitativa, sendo que foram utilizados como instrumentos de produção de dados a consulta documental, a entrevista semiestruturada, a observação participante e o diário de campo. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. Foi constatado que a implementação do currículo de Geografia, reformulado com base na BNCC, ocorreu a partir da proposta das competências da pedagogia do aprender a aprender, com a finalidade de selecionar os conteúdos mínimos que fornecem a formação técnica e instrumental dos sujeitos para adaptá-los ao mercado de trabalho e maximizar o lucro do capital. Por fim, foi identificado o esvaziamento curricular dos conhecimentos sistematizados, negando à classe trabalhadora a compreensão da realidade e a sua transformação, enquanto o trabalho docente se mostrou precarizado e desvalorizado.

**Palavras-chave:** BNCC; disciplina de Geografia; ensino fundamental; anos finais.

### **ABSTRACT:**

The general aim of this article is to reflect on the modifications in the Geography subject in the final years of Elementary Education occurred with the implementation of the National Common Curricular Base, according to the perceptions of the teacher of this curriculum component and of the Humanities coordinator, both working at a state school in the municipality of Alegre, in the State of Espírito Santo. The theoretical framework is based on Historical-Critical Pedagogy and is guided by the contributions of critical authors such as Frigotto, Libâneo, Pina and Gama, Saviani, and Zank and Malanchen. The methodology is based on a case study with a qualitative approach, using document consultation, semi-structured interviews, participant observation, and the field diary as data production instruments. Data analysis was carried out through content

analysis. It was observed that the implementation of the Geography curriculum, redesigned in accordance with the National Common Curricular Base, was based on a competence-driven approach from the “learning to learn” pedagogy, aimed at selecting minimal content that provides for the technical and instrumental training of students to adapt to the labor market and maximize capital profit. Finally, a curricular reduction in systematized knowledge was identified, denying the working class an understanding of reality and its transformation, while teaching work has proven to be precarious and undervalued.

**Keywords:** BNCC; Geography discipline; elementary school; final years.

#### **RESUMEN:**

El objetivo general de este artículo consiste en reflexionar sobre los cambios realizados en la asignatura de Geografía, en los años finales de la Educación Fundamental (período correspondiente a la etapa educativa del 6º al 9º grado, esperada para alumnos de 11 a 14 años), mediante la implementación de la Base Nacional Común Curricular, según la percepción del profesor de este componente curricular y del responsable del área de Ciencias Humanas, ambos trabajando en una escuela estatal del municipio de Alegre, en el Estado de Espírito Santo. El referencial teórico se basa en la Pedagogía Histórico-Crítica y está guiado por las contribuciones de autores críticos como Frigotto, Libâneo, Pina y Gama, Saviani, y Zank y Malanchen. La metodología se basa en un estudio de caso con enfoque cualitativo, utilizando como instrumentos de producción de datos la consulta documental, la entrevista semiestructurada, la observación participante y el diario de campo. El análisis de los datos se realizó mediante análisis de contenido. Se constató que la implementación del currículo de Geografía, reformulado de acuerdo con la Base Nacional Común Curricular, se basó en la propuesta de competencias de la pedagogía del aprender a aprender, con el propósito de seleccionar los contenidos mínimos que proporcionen la formación técnica e instrumental de los sujetos para adaptarlos al mercado laboral y maximizar la ganancia del capital. Finalmente, se identificó un vaciamiento curricular de los conocimientos sistematizados, negando a la clase trabajadora la comprensión de la realidad y su transformación, mientras que el trabajo docente se mostró cada vez más precarizado y desvalorizado.

**Palabras clave:** BNCC; asignatura de geografía; educación fundamental; años finales.

## **Introdução**

A educação brasileira passou por diversas reformas em sua estrutura, das quais se destaca na atualidade a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define as competências que os estudantes devem desenvolver na Educação Básica, visando padronizar os currículos das escolas públicas e privadas em nível nacional (Brasil, 2018).

O processo de implementação da BNCC é controverso, pois tudo indica que a padronização curricular proposta pelo documento ocorreu para alinhar o funcionamento das escolas ao atendimento dos parâmetros das avaliações externas, desconsiderando que as referidas avaliações são instrumentos processuais de acompanhamento do ensino e aprendizado

que deveriam priorizar as especificidades dos alunos, dos professores e das escolas (Saviani, 2020).

Com a BNCC ajustada às avaliações externas, é evidenciado um processo de esvaziamento de conteúdos, visto que a organização dessas avaliações seleciona, por meio de competências, os conteúdos curriculares básicos que atendem ao setor produtivo, deixando de priorizar, sobretudo aos filhos da classe trabalhadora, uma formação ampla, voltada à apropriação dos conhecimentos sistematizados, tais como a ciência, a arte e a filosofia (Zank; Malanchen, 2020).

Isso se deve ao fato de as políticas educacionais neoliberais terem transformado a educação em uma mercadoria subordinada ao desenvolvimento econômico, pois, como explica Frigotto (1986), a mesma é caracterizada como sendo o principal capital humano, tendo a função de produzir determinadas atitudes e conhecimentos que são usados como impulsionadores de capacidade de trabalho e de produção para ampliar a obtenção de lucro do sistema capitalista.

Nesse contexto neoliberal, a pedagogia do aprender a aprender atua, por meio de competências, para estabelecer a ideia de que o sujeito tem de ser preparado para se adaptar às transformações e exigências impostas pelo sistema capitalista, implantadas através da transformação das propostas curriculares em pressupostos de qualidade aferidos por avaliações (Zank; Malanchen, 2020).

Como contraponto à pedagogia das competências imposta pela BNCC, defendemos que os currículos de Geografia e das demais disciplinas sejam elaborados conforme a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica com o propósito de garantir à classe trabalhadora a socialização dos conhecimentos sistematizados<sup>1</sup>, pois possibilitam a compreensão das contradições da sociedade capitalista e a transformação da realidade.

Diante dessa concepção, faz-se necessário pontuarmos que esse artigo emergiu de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo refletir sobre as modificações realizadas na disciplina de Geografia, nos anos finais do Ensino Fundamental, mediante a implementação da BNCC, de acordo com as percepções do professor desse componente curricular e do responsável<sup>2</sup> pela área de Ciências Humanas, ambos atuantes em uma escola estadual do

---

<sup>1</sup> Referem-se aos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos que foram produzidos pela humanidade e que permitem aos sujeitos transformar a realidade a partir de um processo de formação crítica e emancipatória.

<sup>2</sup> Esse profissional é o Professor Coordenador de Área (PCA), que é um professor de uma determinada área de conhecimento, que coordena e acompanha a execução do trabalho docente realizado pelos demais professores dessa área na escola.

município de Alegre, no Estado do Espírito Santo.

### **BNCC: pressupostos norteadores**

A BNCC é um documento normativo que foi implantado no Brasil no ano de 2018 para padronizar os currículos das escolas públicas e privadas, por meio da seleção das competências a serem desenvolvidas pelos alunos no decorrer da Educação Básica (Brasil, 2018).

Esse documento é parte integrante da política educacional neoliberal, como constatado por Libâneo (2018), quando se verifica que os seus fundamentos são as perspectivas gerenciais da qualidade na educação, implementadas por intermédio dos princípios da eficiência e produtividade, as quais são subordinadas ao mercado de trabalho para atender ao sistema capitalista.

Isso se deve ao fato de as políticas educacionais, da década de 1990 em diante, terem-se ajustado aos princípios do neoliberalismo, definido como uma doutrina socioeconômica que surgiu no século XX com o objetivo de defender ideias como: a intervenção mínima do Estado na economia, a privatização e a redução dos gastos do Estado em políticas públicas (Pinheiro, 2019).

O neoliberalismo materializou na educação a Teoria do Capital Humano, que é a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico por meio da redução da prática educacional a uma questão técnica, visando à qualificação de trabalhadores para o mercado de trabalho (Frigotto, 1986).

Esse processo resultou em reformas que ajustaram a educação às exigências do capital e regularam a formação dos trabalhadores (Libâneo, 2016) por intermédio de competências que apresentam a função de executar a demanda do setor produtivo para ampliar os lucros expropriados pelo capital.

Duarte (2001) elucida que tais competências integram a corrente educacional contemporânea das pedagogias do aprender a aprender, tencionando formar o trabalhador criativo, flexível, empreendedor e que apresenta principalmente a capacidade de se adaptar às transformações impostas pelo sistema capitalista, isto é, um sujeito capaz de aprender a aprender.

A “pedagogia das competências”, fundamento pedagógico adotado pela BNCC, pretende, segundo Pina e Gama (2020), impor à classe trabalhadora um modelo de formação técnico e utilitário, voltado à resolução de demandas imediatas da vida cotidiana. As referidas

competências estão relacionadas ao Relatório Delors “Educação: um tesouro a descobrir”, destinado a promover o desenvolvimento de competências consideradas adequadas à formação de sujeitos adaptáveis ao mercado de trabalho (Saviani, 2011).

Pacheco e Daros Junior (2016) explicam que esse relatório é um documento norteado pela perspectiva neoliberal, visando orientar a educação dos países subdesenvolvidos. Para atender ao capital, contém, em diferentes partes, trechos que reiteram a necessidade da participação do setor privado na educação, da competitividade, da produtividade, das competências e das habilidades, em função do viés neoliberal evidenciado no mesmo (Pacheco; Daros Junior, 2016).

Em síntese, para ambos os autores a educação proposta pelo Relatório Delors é aquela que pretende formar mão de obra competente, para que o mercado de trabalho possa funcionar de forma produtiva, ou seja, a educação é caracterizada como um negócio que gera lucro para o sistema capitalista. Além disso, é importante pontuarmos que a BNCC apresenta como proposta a implementação das competências socioemocionais, as quais, segundo Saviani (2011), são mecanismos afetivo-emocionais que visam moldar o comportamento dos sujeitos à sociedade capitalista.

As referidas competências foram divulgadas no Brasil pelo organismo empresarial Instituto Ayrton Senna por meio do discurso da formação integral, pretendendo inserir na escola o modelo de formação técnico e utilitário que prioriza o relacionamento interpessoal para ampliar as motivações para o trabalho (Caetano, 2015).

A padronização curricular por competências proposta pela BNCC evidencia o projeto de privatização da educação que permitiu aos grupos empresariais, como o Instituto Ayrton Senna, assumir a responsabilidade de elaborar diretrizes curriculares, instrumentos de avaliação da aprendizagem, e de definir os parâmetros de aferição da eficiência das escolas, objetivando controlar ideologicamente a educação e mercantilizá-la para obter lucros (Pina; Gama, 2020).

O discurso utilizado em defesa da elaboração dos currículos por competências pela BNCC é o da qualidade da educação, que, para Libâneo (2018, p. 50) implica em “[...] juízos de valor concernentes ao tipo de educação desejado para formar um ideal de pessoa e de sociedade [...]”. Ocorre, porém, que a qualidade da educação fica comprometida, pois é aferida por avaliações externas padronizadas, visando formar o sujeito que apresenta as competências que atendam ao mercado de trabalho (Libâneo, 2018).

Isso evidencia, portanto, a característica minimalista do currículo proposto pela BNCC,

visto que as competências, ao padronizar os currículos, selecionam os conhecimentos básicos das disciplinas de Português e de Matemática, os quais são medidos por avaliações externas padronizadas para alinhar a formação da classe trabalhadora às demandas do setor produtivo (Pina; Gama, 2020).

Nesse processo, os descritores são usados com o propósito de especificar os conteúdos básicos medidos nas referidas avaliações, causando o esvaziamento de conteúdos, o qual, de acordo com Zank e Malanchen (2020), é justificado pela própria organização dessas avaliações, que priorizam conteúdos que atendem à gestão do sistema produtivo, em detrimento dos conhecimentos sistematizados que possibilitam a compreensão das contradições da sociedade capitalista.

Em poucas palavras, retira-se da formação dos alunos a análise crítica da realidade, já que a apropriação dos conhecimentos sistematizados é esvaziada dos currículos, em razão de, na sociedade capitalista, ser imposto ao trabalhador um modelo de conhecimento básico e pragmático para que realize com eficiência as suas competências profissionais, enquanto à elite é disponibilizado um processo de formação amplo, usado como estratégia de dominação da classe trabalhadora (Freitas, 2014).

Por isso, defendemos que é necessário promover o desenvolvimento de proposições curriculares pautadas na Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que essa teoria pedagógica apresenta a ampliação do conceito de “currículo”, definindo-o como o conjunto das atividades nucleares que integram os elementos relacionados à escola e que se cumprem com uma finalidade de proporcionar ao aluno a apropriação do saber sistematizado (Saviani, 2020).

De acordo com Saviani (2020), a Pedagogia Histórico-Crítica defende a socialização dos conhecimentos sistematizados, pois, para a classe trabalhadora se libertar da dominação imposta pelas classes dominantes, é necessário apropriar-se desses conhecimentos nas suas formas mais elaboradas, tencionando a construção do pensamento conceitual necessário à compreensão e superação da alienação imposta pela sociedade de classes.

Para tanto, a pedagogia em questão assumiu o trabalho como princípio educativo, visando identificar os conteúdos que compõem os currículos da Educação Básica e possibilitar a compreensão de que a construção histórica da humanidade é um aspecto basilar para o processo de formação humana (Saviani, 2020).

Isso porque, conforme esclarece Zank (2020), o trabalho, para a Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta uma perspectiva de formação omnilateral, caracterizada como uma

construção histórica e cultural que promove a formação dos sujeitos em sua totalidade, considerando os seus aspectos físicos, biológicos, psicológicos e culturais, para que compreendam as contradições sociais, sejam emancipados e transformem a realidade.

Sendo assim, é necessário ressaltar que a nossa mobilização em defesa da Pedagogia Histórico-Crítica está fundamentada na reivindicação de uma organização curricular que articule o trabalho como princípio educativo, para garantir aos filhos da classe trabalhadora a formação contra-hegemônica como um processo de transformação social (Zank; Malanchen, 2020).

### **A disciplina de Geografia na BNCC do Ensino Fundamental**

A Geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico e as transformações que nele ocorrem, por intermédio das relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza nos diversos momentos históricos (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007).

Essa ciência surgiu no século XIX, na Alemanha, inicialmente com as contribuições de Alexander Von Humboldt, considerado o pai da Geografia por ter se dedicado aos estudos das Ciências Naturais, especialmente, a Botânica, tendo analisado as relações exercidas pelo espaço geográfico sobre a vida vegetal, animal e humana (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007).

Karl Ritter também contribuiu para que a Geografia fosse considerada uma ciência, em razão de ter realizado estudos comparativos entre diferentes regiões, com o objetivo de explicar as formas de ocupação do território (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007). Os estudos de Humboldt e Ritter proporcionaram à Geografia o caráter científico, favorecendo o surgimento da escola alemã, cujo principal teórico foi Friedrich Ratzel (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007), defensor do pensamento determinista pautado “[...] na concepção de que o homem é produto do meio em que vive [...]” (Oliveira Junior, 2020, p. 180).

Opondo-se a esse pensamento, Oliveira Junior (2020) esclarece que a escola francesa surge, liderada por Paul Vidal de La Blache, para defender a ideia do possibilismo geográfico, em que o homem tinha a possibilidade de modificar o meio natural de acordo com seus interesses. A escola francesa consolidou a sociedade burguesa ao estabelecer a relação homem-natureza pautada no capitalismo (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007).

No Brasil, a Geografia começou a compor os currículos escolares no século XIX, e sua implantação destinou-se à elite, tendo acontecido primeiramente no Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro (Gouveia; Ugeda Júnior, 2021). Posteriormente, essa disciplina se disseminou

pelo resto do país, tendo como objetivo inicial transmitir os conteúdos sobre o mundo, com base na Geografia Tradicional, muito difundida na época (Gouveia; Ugeda Júnior, 2021).

No momento atual, a BNCC é o documento normativo que regulamenta nas escolas públicas e privadas do Brasil a padronização dos currículos da disciplina de Geografia a partir da seleção de competências.

Como a disciplina de Geografia está inserida na área de Ciências Humanas, o documento da BNCC traz, inicialmente, as competências da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, mediante a proposta de construção do raciocínio espaço-temporal (Brasil, 2018).

Entretanto, evidenciamos que o texto introdutório não apresenta, em sua estrutura reduzida, composta por apenas 05 (cinco) páginas, a explicação detalhada de como esse processo deveria ocorrer na área de Ciências Humanas, dificultando a construção do raciocínio espaço-temporal que é fundamental para o aluno compreender as contradições espaciais.

As competências da área de Ciências Humanas no documento da BNCC se desdobram em competências específicas da disciplina de Geografia para o Ensino Fundamental, por meio da abordagem do pensamento espacial que está relacionada ao raciocínio geográfico (Brasil, 2018). O raciocínio geográfico é caracterizado pelas habilidades que os sujeitos devem desenvolver para entender a estrutura e a função de um espaço, além de descrever sua organização em relação a outros espaços.

O documento da BNCC propõe, para que os alunos desenvolvam o pensamento espacial, a mobilização dos princípios do raciocínio geográfico, que são a analogia, a ordem, a diferenciação, a distribuição, a extensão, a conexão e a localização (Brasil, 2018). Esses princípios são apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1** - Descrição dos princípios do raciocínio geográfico apresentados na BNCC

<b>Princípio</b>	<b>Descrição</b>
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. É a identificação das semelhanças entre os fenômenos geográficos
Conexão	Interação entre os fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos da geografia pela superfície terrestre.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre.
Ordem	Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: Brasil (2018, p. 360).

Nota: Adaptado pela autora (2024).

Visando o desenvolvimento desses princípios, a BNCC declara que está organizada com base nos conceitos geográficos, definidos como concepções que favorecem a compreensão dos conteúdos da disciplina de Geografia, classificados como espaço, território, lugar, região e paisagem (Brasil, 2018). Milton Santos (1978) compreende o conceito de “espaço” como um conjunto de formas de relações sociais do passado e do presente que se materializam como um campo de poder cuja formação é desigual.

Os demais conceitos geográficos são sintetizados por Bernardes (2020), considerando as ideias do geógrafo Milton Santos<sup>3</sup>, da seguinte maneira: paisagem é a forma como a realidade é percebida; território são as relações de poder em determinada área; região é uma parte do espaço que pode ser agrupada por determinados critérios; e lugar é a síntese dos fenômenos geográficos e das dinâmicas sociais.

Porém, conforme explica Mustafé (2019), na BNCC esses conceitos geográficos não estão diretamente vinculados à ideia de raciocínio geográfico, pois, para serem efetivados, é necessário que haja um arcabouço teórico mais aprofundado do que o que é disponibilizado nos conteúdos e unidades temáticas da Base para os alunos do Ensino Fundamental.

Isso sinaliza, na disciplina de Geografia, o esvaziamento curricular dos conhecimentos referentes ao raciocínio geográfico. Para Giroto (2021), isso ocorre porque, no documento da BNCC, o raciocínio geográfico é abordado por competências técnico-instrumentais a serem desenvolvidas pelos alunos na resolução de problemas cotidianos, e não como um aspecto que problematiza as contradições espaciais articulando os diferentes princípios e conceitos da Geografia.

Entendemos, portanto, que para superar os discursos de esvaziamento do raciocínio geográfico, evidenciado na BNCC, é necessário que seja garantido aos alunos, por meio dos currículos, a apropriação dos conhecimentos referentes aos fundamentos do sistema capitalista mediante o reconhecimento dos seus sujeitos privados, contextos e intencionalidades (Giroto, 2021). De acordo com Giroto (2021), sem isso, corremos o risco de reproduzir uma Geografia que pouco contribui para a formação de sujeitos que leem, problematizam e transformam a realidade.

Ao realizarmos a consulta ao documento da BNCC, compreendemos que a articulação dos princípios do raciocínio geográfico aos conceitos geográficos se dá por meio de cinco (05)

---

<sup>3</sup> Milton Santos foi um geógrafo brasileiro, professor e intelectual negro que se debruçou na perspectiva crítica da Geografia, para estudar a organização do espaço geográfico.

unidades temáticas propostas para a disciplina de Geografia no Ensino Fundamental. Essas unidades temáticas são classificadas como: sujeito e seu lugar no mundo – nessa unidade são mencionadas as noções de pertencimento e identidade; conexões e escalas – nessa unidade é apresentada a articulação de espaços e escalas de análise para que os alunos compreendam as relações entre fatos locais e globais (Brasil, 2018).

As outras unidades temáticas são expostas no documento da BNCC da seguinte forma: o mundo do trabalho – nessa unidade são abordados os processos, as técnicas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos momentos; formas de representação e pensamento espacial – nessa unidade, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa, são mencionadas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico; e natureza, ambientes e qualidade de vida – essa unidade dispõe a articulação da Geografia física e a humana, com destaque para os processos físico-naturais do planeta Terra (Brasil, 2018).

O documento da BNCC menciona que em todas essas unidades se destacam aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana (Brasil, 2018).

Nesse sentido, Callai (2001) explica que a Geografia é uma disciplina que possibilita a reflexão sobre os fenômenos espaciais através da análise crítica da realidade, favorecendo a formação para a cidadania, porém muitas vezes a ideia de transformar o educando em cidadão é confundida com a de prepará-lo para saber fazer algo.

Percebemos, então, que a BNCC propõe para a disciplina de Geografia o desenvolvimento das competências da pedagogia do “aprender a aprender”, a qual impõe a classe trabalhadora a formação voltada às necessidades imediatas do cotidiano para adequá-los ao mercado de trabalho. Ou seja, é ofertado o ensino do conteúdo pelo conteúdo sem o processo de reflexão da realidade.

Portanto, a padronização curricular imposta à disciplina de Geografia por meio de competências, além de acarretar o esvaziamento dos conteúdos referentes ao raciocínio geográfico, mencionados anteriormente, ocasiona aos filhos da classe trabalhadora o esvaziamento dos conhecimentos sistematizados.

Em virtude disso, defendemos que a elaboração do currículo da disciplina de Geografia seja feita conforme a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, na qual a função da escola é socializar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade

para que os sujeitos sejam emancipados.

## Metodologia

A metodologia utilizada na realização deste trabalho é definida como qualitativa, do tipo estudo de caso, visto que a proposta foi investigar o contexto específico da disciplina de Geografia mediante a implantação da BNCC em uma escola da rede pública estadual localizada no município de Alegre, região sul do Espírito Santo.

Os sujeitos que participaram na nossa pesquisa foram um (01) professor de Geografia que atua do 6º ao 9º ano no Ensino Fundamental e um (01) professor coordenador da área (PCA) de conhecimento das Ciências Humanas.

Em virtude de envolver seres humanos, este trabalho foi submetido à apreciação e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Posteriormente, utilizamos como instrumentos de produção de dados: a consulta documental, a entrevista semiestruturada, o diário de campo e a observação participante. Por fim, submetemos os dados produzidos ao método da análise de conteúdo, através da realização das etapas de pré-análise, codificação e categorização.

## Resultado e discussão

A Secretaria de Estado da Educação (SEDU) implantou antes da BNCC na escola, o currículo estadual da área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental, anos finais, sendo nele, portanto, que o componente curricular de Geografia está inserido (Espírito Santo, 2009). Esse currículo esteve vigente do ano de 2009 até 2019, tendo sido elaborado ao longo dos anos de 2003 a 2009, visando delinear o Conteúdo Básico Comum (CBC) das disciplinas da Educação Básica nas escolas estaduais do Espírito Santo (Espírito Santo, 2009).

O CBC era uma proposta de padronização curricular por meio de competências, e foi adotado para orientar a elaboração de 70% dos conteúdos de cada disciplina e estabelecer uma base referencial para a avaliação das unidades escolares estaduais e para a avaliação de desempenho dos professores (Espírito Santo, 2009). Conforme o currículo disposto no CBC, os 30% restantes dos conteúdos eram selecionados com base na realidade sociocultural dos alunos.

Com isso, evidenciamos que, mesmo antes da implementação da BNCC, já ocorria a padronização dos currículos das escolas estaduais do Espírito Santo por meio das competências que integram a pedagogia do aprender a aprender, as quais estavam alinhadas às avaliações

externas para selecionar os conhecimentos básicos que qualificam os sujeitos para o trabalho alienado, secundarizando a formação emancipatória, já que os conteúdos sistematizados eram esvaziados.

Para Pina e Gama (2020), esse esvaziamento se dá pelo fato de a classe dominante estabelecer mecanismos de controle da apropriação dos conhecimentos sistematizados, concebendo-o como sua propriedade restrita, uma vez que são conhecimentos que, se apropriados pela classe trabalhadora, se convertem em instrumentos de compreensão da sociedade e de transformação da realidade social.

Outro aspecto importante de ser pontuado é que, antes da implantação da BNCC, os planos de ensino de Geografia e das demais disciplinas eram elaborados pelos professores da escola de acordo com as orientações estabelecidas pelo CBC da rede estadual.

Porém, isso não significava que eles tinham autonomia, pois o monitoramento do trabalho docente era realizado pelo pedagogo, pelo PCA e pela Superintendência de Educação, por intermédio do sistema Seges (Sistema Estadual de Gestão), definido como um sistema on-line de monitoramento do trabalho docente.

O monitoramento não era intenso, permitindo aos professores ajustar os conteúdos do plano de ensino conforme a realidade dos alunos. Diante do exposto, é importante apresentar os relatos do Professor coordenador de área, que afirmou o seguinte:

[...] antes, era uma listagem de conteúdos e a escola [...] tinha essa liberdade de está vendo quais os conteúdos que iriam ser trabalhados [...] (Professor coordenador de área).

Antes a gente via lá aquela listagem de conteúdos, as Superintendências elas eram livres, assim a gente recebia a listagem que era mais conteúdos. A grade, também, curricular era maior nas disciplinas de Português, Matemática (Professor coordenador de área).

Após a análise desses relatos, compreendemos que, antes da implementação do currículo elaborado de acordo com a BNCC, os planos de ensino eram elaborados pelos professores conforme as competências selecionadas pelo CBC para padronizar os currículos e ajustar a rede estadual de ensino às avaliações externas, visto que eram priorizados os conteúdos de Português e Matemática, aferidos nessas avaliações.

Em 2020, foi implantado na escola o currículo volume sete (07), do Ensino Fundamental, anos finais, para a área de Ciências Humanas, reformulado com base na BNCC, cuja vigência continua até o momento atual. Esse processo ocorreu durante o período da pandemia da Covid-19 através da adesão ao ensino remoto. Por isso, foi desenvolvido o

programa EscoLAR, que consistia em o professor trabalhar os conteúdos curriculares de forma não presencial, via internet, utilizando-se, para isso, da transmissão das aulas em TV aberta e do Google Sala de Aula.

A escola disponibilizava cópias das atividades não presenciais, propostas pelos professores nesse programa, para os alunos que não tinham acesso à internet. Contudo, esse recurso não chegou a todos os alunos, pois uma parte considerável deles morava na zona rural, situação que lhes causava dificuldades para ir à escola buscar essas atividades porque, no período pandêmico, não era disponibilizado o transporte escolar. Somado a isso, os pais não sabiam ensinar os seus filhos a fazer essas atividades. Tal situação foi mencionada no relato, a seguir:

Lembrando que nem todo mundo tinha esse acesso à internet, e a mesma coisa o pai tinha que buscar atividades na escola. O aluno que mora lá na Jacutinga vai vir pegar atividade gente? Não vai gente, não vai. O pai vai saber ensinar? Não vai saber (Professor de Geografia).

A implementação do currículo reformulado com base na BNCC continuou, mesmo com todas essas nuances apontadas, negligenciando o direito à educação, uma vez que não foram ofertadas a todos os alunos condições para a garantia do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é importante esclarecer que a elaboração desse currículo ocorreu em regime de parceria da Sedu com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação seccional do Espírito Santo (UNDIME/ES) e com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) (Espírito Santo, 2020).

A Undime e o Consed coordenaram, na rede estadual de ensino do Espírito Santo, a elaboração do currículo com base na BNCC (Espírito Santo, 2020). De acordo com Caetano (2019), essas instituições participaram do Movimento pela Base como os gestores da educação. Esse Movimento foi criado em 2013 para orientar a construção e a implantação da BNCC com parcerias entre os organismos empresariais e as instituições públicas, visando subordinar a educação ao capital, por meio da gestão dos sistemas educacionais, da oferta da educação e do controle dos conteúdos, da avaliação e dos professores (Caetano, 2019).

As parcerias estabelecidas da Sedu com a Undime e o Consed evidenciam a privatização da educação, visto que permitem aos organismos empresariais influenciar na elaboração das políticas educacionais para consumir o controle ideológico da educação, tornando-a objeto mercantilizável. Como consequência disso, o desenvolvimento das propostas curriculares é

entregue à iniciativa privada, conforme explica Caetano (2019).

Outra questão que constatamos diz respeito à intensa ênfase que é atribuída ao raciocínio geográfico no currículo de Geografia do Ensino Fundamental, anos finais, elaborado de acordo com a BNCC (Espírito Santo, 2020). A proposta do raciocínio geográfico é apresentada na Competência 3 (três) da disciplina de Geografia, presente tanto no documento normativo da BNCC quanto no currículo supracitado, a qual está descrita da seguinte maneira:

Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem (Espírito Santo, 2020, p. 71).

Nessa competência, é enfatizado que a aplicação e a compreensão desse raciocínio e seus princípios devem ocorrer mediante o desenvolvimento da autonomia e senso crítico, para que seja realizada a análise da ocupação humana e da produção do espaço. Porém, percebemos que é proposta apenas a aplicabilidade técnica e instrumental desse raciocínio por meio de competências, sem a sua articulação com os conceitos geográficos, sinalizando o esvaziamento do mesmo, pois não ocorre a problematização das contradições espaciais para os alunos compreenderem a realidade.

Após a implementação do currículo reformulado com base na BNCC, a padronização curricular prosseguiu selecionando as competências da pedagogia do aprender a aprender e estabelecendo os conteúdos mínimos aferidos nas avaliações externas. O processo aconteceu de forma intensa por causa da busca desenfreada por melhores resultados de desempenho dos alunos.

Como parte integrante da pedagogia em questão, as competências socioemocionais também passaram a direcionar o trabalho do professor de Geografia mediante o discurso da educação integral para moldar o comportamento dos sujeitos ao capital, recorrendo a mecanismos afetivo-emocionais, que têm a função de formar aptidões pessoais e individuais capazes de adaptá-los ao mercado de trabalho, de modo ágil e flexível.

As competências socioemocionais eram trabalhadas na escola de forma mais constante nas aulas da disciplina de Projeto de Vida. Com a implementação do currículo, elaborado com base na BNCC, além da disciplina mencionada, foi inserida na grade curricular a disciplina de Estudos Orientados, para gerenciar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos por intermédio do saber fazer dissociado do saber pensar.

Na entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa, que foi organizada por um roteiro semiestruturado contendo perguntas abertas sobre a disciplina de Geografia e a área de Ciências Humanas, mediante a implementação da BNCC, percebemos que eles não apresentavam entendimento de todas essas nuances envolvendo o processo de padronização curricular por competências, de forma que apresentaram a opinião de que essa proposta era algo bom, naturalizando o currículo mínimo e a perda de autonomia docente.

Esse fato é exposto a seguir nos fragmentos da entrevista que realizamos com o professor de Geografia e com o professor coordenador de área:

**Entrevistadora:** Mas as competências, você vê como algo bom ou não?

**Professor coordenador de área:** Sim, claro.

**Entrevistadora:** Você vê como algo bacana?

**Professor coordenador de área:** Positivo. Tanto as competências como aí as habilidades. Você trabalhar em cima das competências e das habilidades, porque não tem como trabalhar uma sem a outra, para mim elas caminham juntas, eu acho que é um ponto positivo. Porém, a gente, ainda, está caminhando.

As competências é o que eu falei. Elas acabam de certa maneira, é muito boa. Tanto as habilidades, quanto os descritores, quanto competências, pois elas acabam o quê? De um tema a gente consegue focar em vários eixos que, às vezes, a nosso olho nu só da matéria de paisagem, a gente não consegue identificar. A gente norteia vários pontos a ser trabalhado. Então, facilita o nosso trabalho. Aí não fica preso só em um tema, e, sim, abre um leque de informações (Professor de Geografia).

Entendemos que isso se deve ao fato de o professor reproduzir de forma mecânica a seleção das competências propostas pelo currículo elaborado com base na BNCC, sem compreender que a função do trabalho docente é socializar o saber sistematizado, uma vez que lhe foi retirada a possibilidade de refletir sobre o seu trabalho e de se apropriar da profissão para transformar a realidade.

Além disso, a organização curricular por competências demonstra o alinhamento da BNCC aos organismos empresariais, tais como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, entre outros, objetivando privatizar a educação. Essas “parcerias” ocorrem para controlar os sistemas públicos de ensino, retirando do Estado a responsabilidade da educação e submetendo a classe trabalhadora a um processo de formação pragmático e utilitário, voltado às demandas imediatas do cotidiano.

Nesse cenário, os professores passaram a não elaborar mais os planos de ensino das disciplinas, inclusive de Geografia, já que os conteúdos eram disponibilizados prontos no

sistema Tesa<sup>4</sup>, visando selecionar por meio de competências os conteúdos aferidos nas avaliações externas. Em relação a essa situação, o professor de Geografia explicou que “Já vem o conteúdo todo descrito na Tesa, que é o conteúdo que vem já montado da Superintendência Regional de Educação (SRE) [...]” (Professor de Geografia).

Isso demonstra que os professores foram transformados a meros executores do currículo e deixaram de planejar as suas aulas de modo que fosse possibilitada aos alunos a formação pautada nas contradições da sociedade de classes, com a finalidade de transformar a realidade.

Libâneo (1994) explica que o planejamento é função do professor e que deve ser uma ação consciente de organização e reflexão do trabalho docente que prioriza a abordagem da problemática social, para que possamos garantir aos alunos uma perspectiva de formação emancipatória.

Em relação às competências, cabe ressaltar que a padronização curricular instituída com a seleção de competências ocorre para estabelecer os conteúdos escolares básicos que são aferidos nas avaliações externas, sendo os mesmos trabalhados por meio de descritores para melhorar os resultados de desempenho dos alunos nas referidas avaliações. A prioridade estava nos descritores de Português e de Matemática, pois esses eram aferidos nas avaliações externas, principalmente no Paebes<sup>5</sup>.

Nesse processo a meritocracia é evidenciada, uma vez que ao ofertar ao aluno um currículo padronizado por competências, cria-se a falsa ideia de que todos os estudantes tinham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e que os resultados das avaliações externas eram diferenciados pelo empenho individual dos alunos. Ou seja, o mérito é traduzido como esforço pessoal.

Em função disso, ocorre a camuflagem das desigualdades sociais, que são a causa da diferença de resultados dos alunos nas avaliações externas, visto que são transformadas em diferenças de desempenho. De acordo com Freitas (2014, p. 1090), “É como se garantir ao aluno o acesso ao básico, redimisse a sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimou, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora, na dependência de seu empenho [...]”.

Tal situação demonstra que a proposta curricular da área de Ciências Humanas está

---

<sup>4</sup> O Tesa é um web-software que gerenciava e monitorava o trabalho docente realizado em algumas escolas públicas estaduais no sul do Estado do Espírito Santo.

<sup>5</sup> O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) é uma avaliação aplicada no Ensino Fundamental para os 5º e 9º anos, visando avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, em anos alternados, as disciplinas das áreas de Ciências Humanas ou de Ciências da Natureza.

voltada à institucionalização do currículo minimalista. Esse fato é evidenciado nesse documento curricular da referida área de conhecimento ao enfatizar que “[...] estabelece as **aprendizagens escolares mínimas** e oferece diretrizes que buscam assegurá-las [...]” (Espírito Santo, 2020, p. 23, grifo nosso). Ou seja, o currículo minimalista é implementado recorrendo a diretrizes para moldar a formação dos alunos às exigências do mercado de trabalho e legitimar a produtividade como critério de qualidade da educação.

Freitas (2014) corrobora com o entendimento dessa perspectiva ao explicar que as aprendizagens mínimas estão voltadas para a seleção dos conteúdos curriculares básicos, principalmente de Português e Matemática, os quais são medidos por avaliações externas para ajustar a formação dos trabalhadores às competências exigidas pelo sistema produtivo.

Nesse processo, as aprendizagens mínimas são priorizadas, enquanto os conteúdos sistematizados são esvaziados dos currículos, provocando a falta de estímulos nos alunos, conforme descrito no fragmento da entrevista:

[...] hoje eu vejo que a BNCC está voltada em outros eixos. Além dos conteúdos reduzidos, eu penso que essa parte dessas habilidades e tal, despertar [...] a criticidade no aluno, automaticamente houve essa redução e eu estou vendo, assim, os impactos você vê cada vez menos os alunos estimulados. Eu percebo um pouco a falta de estímulos [...] (Professor coordenador de área).

Esse esvaziamento curricular dos conteúdos sistematizados foi implementado pelos currículos norteados pelas competências da pedagogia do aprender a aprender, defendido pelo ideário de qualidade da educação para impor à classe trabalhadora o ensino do conteúdo pelo conteúdo, dissociado da reflexão da realidade, pois

[...] quanto menos conhecimento houver, menos entendimento da realidade haverá; quanto menos entendimento da realidade houver, menos questionamento da realidade haverá; paradoxalmente, quanto menos questionamento houver, maior aceitação da realidade e da manutenção do status quo haverá (Zank; Malanchen, 2020, p. 139).

Na escola o discurso de qualidade da educação converteu-se na concretização da política de responsabilização da escola, dos professores e dos alunos. Libâneo (2018) esclarece que esse discurso introduziu na educação uma lógica mercadológica de cunho gerencial, norteadora por metas quantitativas e verificação de resultados, pretendendo responsabilizar as escolas e os professores pelo êxito ou insucesso dos alunos nas avaliações externas.

Assim, ao observamos o planejamento individual do professor de Geografia e o

planejamento coletivo da área de Ciências Humanas, em que participavam o referido professor e o PCA, constatamos que ambos eram submetidos a treinar os alunos para resolver as questões das avaliações externas e conseqüentemente eram também responsabilizados pelos resultados de desempenho dos estudantes. Esse cenário, portanto, revela-se um retrocesso por retirar a autonomia do professor e por precarizar o seu trabalho.

Como se isso não bastasse, percebemos uma intensa regulação e controle do trabalho docente, ambos realizados por meio de dois sistemas de monitoramento: o sistema on-line Seges, que estava presente antes do currículo reformulado com base na BNCC; e o sistema Tesa, inserido após a implantação da Base, sobrecarregando os professores e comprometendo o planejamento das aulas. O professor de Geografia externou esse processo ao dizer que “[...] é assim 24 horas de cobrança em cima da gente. A gente ver esse sufocar. A gente fica tão sufocado com essas coisas, que acaba não planejando o suficiente” (Professor de Geografia).

É importante explicar que esse monitoramento ocorria com frequência na escola, deixando os professores atarefados, uma vez que as informações tinham de ser inseridas diariamente nos referidos sistemas, para evitar pendências. Essa intensificação do trabalho docente se deve às demandas referentes às avaliações externas e à inserção de informações escolares nos sistemas de monitoramento Seges e Tesa, para atender à busca por melhores resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Em virtude disso, os professores estão sendo desintelectualizados, pois não conseguem destinar tempo para realizar estudos sobre os aspectos históricos, políticos e sociais que permeiam a sociedade e possibilitam a compreensão da realidade. Em poucas palavras, isso evidencia a perspectiva do

[...] professor precarizado e proletarizado, que não necessita ser um intelectual, já que não elabora seu trabalho ou constrói conhecimentos, mas apenas segue planos e metas impostos de cima para baixo, com um conteúdo elaborado justamente por aqueles que têm interesse neste tipo de educação: o setor privado (Freitas, 2012, p. 17).

Para o enfrentamento dessa situação, defendemos que a formação docente ocorra sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, visto que essa corrente pedagógica promove processos formativos críticos e emancipatórios que intelectualizam os professores, para que eles compreendam de forma profunda a realidade social e possam mediar os alunos no processo de apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Para tanto, é necessário que o processo de formação docente seja realizado por

universidades públicas comprometidas com a transformação social, voltadas à afirmação da docência como uma profissão de construção contínua, objetivando a transformação da realidade (Nóvoa, 2017).

No que concerne ao esvaziamento de conteúdos, entendemos ser necessário que o currículo da disciplina de Geografia seja elaborado com base na Pedagogia Histórico-Crítica, como um contraponto à pedagogia das competências, imposta pela BNCC, pois promove a formação dos sujeitos na sua integralidade para que sejam emancipados.

## Conclusão

De acordo com o que foi discutido neste artigo, antes da implantação da BNCC o currículo de Geografia era norteado pelas competências que integram a pedagogia do aprender a aprender, para formar sujeitos empreendedores e criativos, adaptados ao capital. Porém, esse processo anterior de padronização ocorreu de forma mais tímida, pois, mesmo com o currículo estando alinhada às avaliações externas, a busca por resultados não era tão intensa.

Após a implantação do currículo de Geografia, reformulado com base na BNCC, a padronização curricular foi mantida, vislumbrando estabelecer os conteúdos mínimos aferidos nas avaliações externas. É importante explicar que esse processo se deu de forma mais agressiva, já que as competências da pedagogia do aprender a aprender foram implementadas no currículo das escolas estaduais do Espírito Santo, antes da Base, e continuaram após o currículo ter sido elaborado mediante a BNCC, intensificando a busca por melhores resultados de desempenho dos alunos.

As avaliações externas ganharam centralidade no currículo reformulado com base na BNCC e foram transformadas em um instrumento de padronização curricular, visando consumir o controle ideológico do que o professor e a escola assumem como conteúdo e consequentemente selecionar os conhecimentos básicos que atendem às demandas do setor produtivo, materializando o alinhamento da educação ao projeto neoliberal por meio do discurso de qualidade da educação.

Nesse contexto, a escola e os professores são cruelmente responsabilizados pelos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas, ocasionado a precarização e desvalorização do trabalho docente. Entendemos que isso se deve ao fato de que a função da escola em garantir a socialização do conhecimento sistematizado continua sendo esvaziada nos currículos elaborados com base na BNCC e substituída pelo conhecimento espontâneo, que em

nada contribui para o processo formação crítico e emancipatório dos sujeitos, pelo contrário, promove a manutenção do status quo capitalista.

Em função disso, defendemos que, como contraponto à pedagogia das competências imposta pela BNCC, é necessário promover o desenvolvimento de proposições curriculares e formação docente pautadas na Pedagogia Histórico-Crítica, por intermédio da socialização dos conteúdos sistematizados, com o propósito de promover a emancipação dos sujeitos. A pauta de luta e resistência é refutar o projeto de despolitização da educação implementado pelas políticas educacionais neoliberais, recorrendo à formação contra-hegemônica como um instrumento de transformação social e de valorização do trabalho docente.

Por fim, nos posicionamos favoráveis à revogação da BNCC, uma vez que tal situação aprofundou o esvaziamento dos currículos e da função da escola e do professor, negando à classe trabalhadora uma concepção de formação ampla que seja constituída pela socialização dos conhecimentos elaborados e historicamente sistematizados, produzidos pela humanidade.

### Referências

BERNARDES, Antônio. Milton Santos: os conceitos geográficos e suas concepções.

**Formação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 50, p. 275-299, 2020. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/6564/5610>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 6 set. 2022.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13673>. DOI: 10.14210/contrapontos.v19n2.p132-141. Acesso em: 6 out. 2023.

CAETANO, Maria Raquel. A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no Século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem. **Revista da Faculdade de Educação**,

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, v. 24, n. 2, p. 113-133, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3955/3147>. Acesso em: 20 out. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 133-152, 2001. Disponível em:

<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/353/335>. Acesso em: 19 abr. 2023.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim

chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/>. DOI:  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo ES 2020 – Ensino Fundamental, anos finais**: área de Ciências Humanas e área de Ensino Religioso. Vitória: Sedu, 2020. v. 7. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2020/04/Curr%C3%ADculo-ES-2020-Vol-07-Ensino-Fundamental-Anos-Finais-%C3%81rea-de-Ci%C3%A4ncias-Humanas-e-Ensino-Religioso-Miolo.pdf>. Acesso em: 1 out. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Ensino Fundamental, anos finais**: área de Ciências Humanas. Vitória: Sedu, 2009. v. 3. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU\\_Curriculo\\_Basico\\_Escola\\_Estadual\\_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf). Acesso em: 2 nov. 2023.

FREITAS, Carmen Cunha R. de. A função social do professor: concepções em conflito. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 10, n. 15, [s.p.], 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6870/5153>. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6870>. Acesso em: 13 nov. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Qual raciocínio? Qual Geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **GEOgraphia**, Niterói, v. 23, n. 51, [s.p.], 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45460/30512>. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2021.v23i51.a45460>. Acesso em: 15 set. 2023.

GOUVEIA, Patrícia da Silva; UGEDA JÚNIOR, José Carlos. O ensino de Geografia no Brasil e os métodos tradicional e histórico-cultural. **Formação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 53, p. 855-883, 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/8066/6311>. DOI: <https://doi.org/10.33081/formacao.v28i53.8066>. Acesso em: 9 set 2022.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572/pdf.4>. Acesso em: 9 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

MUSTAFÉ, Diego Nascimento. **O ensino de Geografia na BNCC do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais)**: a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em geografia) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/103ecc29-38f3-40c8-b833-16c990156f84/content>. Acesso em: 10 set. 2022.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 5 nov. 2023.

OLIVEIRA JUNIOR, Jardel da Silva. Um panorama sobre a trajetória da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 21, n. 74, p. 178-193, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/50096/28797>. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCG217450096>. Acesso em: 18 fev. 2023.

PACHECO, Bruna Erica Lemes Diniz; DAROS JUNIOR, Armando. A concepção de educação sob a perspectiva da Unesco com enfoque no documento “Educação, um tesouro a descobrir”. **Pleidade**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 19, p. 68-75, 2016. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/326/442>. Acesso em: 26 fev. 2023.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Nuances – Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp. 1, p. 78-102, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290/pdf>. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8290>. Acesso em: 25 abr. 2023.

PINHEIRO, Isadora. **A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: percursos e perspectivas. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: [http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6726/1/Isadora%20Pinheiro\\_2019.pdf](http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6726/1/Isadora%20Pinheiro_2019.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

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

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. *In*: MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **A Base Nacional Comum Curricular e o “novo” Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências**: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em:  
[https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4960/5/Debora\\_Cristine\\_Trindade\\_Zank\\_2020.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4960/5/Debora_Cristine_Trindade_Zank_2020.pdf).  
Acesso em: 9 nov. 2023.

ZANK, Debora Cristiane Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: Uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 131-160.

#### **SOBRE AS AUTORAS**

**Jane de Oliveira Rezende**. Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5911091138284976>.

**Andréia Weiss**. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente da Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1498649423330714>.

#### **Como citar**

REZENDE, Jane de Oliveira; WEISS, Andréia. BNCC: TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 3, e70878, 2024. DOI: 10.15687/rec.v18i3.70878.