



A BNCC PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: A PROPOSTA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E DA INTERDISCIPLINARIDADE

Mugiany Oliveira Brito Portela
Universidade Federal do Piauí

Resumo

Este artigo procura explicar as implicações do uso da terminologia Ciências Humanas para o ensino de Geografia, conforme a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016), posta como novo rumo curricular para a educação brasileira. Nessa acepção, surgem alguns questionamentos: quais seriam as razões para se colocar a disciplina escolar de Geografia em conjunto com as ciências humanas? Em que medida a interdisciplinaridade explica essa relação? E, como tal orientação poderá intervir na formação de professores? Dito isso, organizou-se os seguintes objetivos: compreender como se deu a construção de um projeto de educação geográfica nacional e as relações com a BNCC, e analisar a proposta do ensino de Geografia nas Ciências Humanas e as possíveis consequências para a formação inicial de professores. Para tanto, recorreu-se à leitura de documentos elaborados pelo MEC e à visão de Foucault (1999) e Santos Boaventura (2010) sobre Ciências Humanas, bem como à interpretação de alguns autores que discutem questões referentes ao currículo e ao ensino de Geografia. Como resultados, elaborou-se uma reflexão a respeito da necessidade de manter a disciplina de Geografia com sua respectiva identidade escolar, de a interdisciplinaridade ser melhor compreendida para sua efetivação em ambiente escolar e de a formação de professores desempenhar o papel fundamental em orientar os futuros professores a atuarem como profissionais do ensino de Geografia, como disciplina escolar.

Palavras-chave: BNCC. Geografia. Ciências Humanas. Interdisciplinaridade.

BNCC FOR TEACHING OF GEOGRAPHY: THE PROPOSAL OF HUMAN SCIENCES AND INTERDISCIPLINARITY

Abstract

This article has aimed to explain implications of usage of the Human Sciences terminology for Geography teaching, according to purpose of the BNCC (Common National Curricular Base), which is a new way to Brazilian education. In this sense, some questions appear: What are reasons to join Geography with Human

Sciences? Which do measures the interdisciplinary can explain this relationship? How will guidance interfere in the teacher training? Then, it was aimed: to comprehend the building of national geographic education project and relationships with BNCC; to analyze the proposal of the Geography teaching in Human Science and possible consequences for initial training of teachers. Therefore, it was studied documents performed by MEC (Ministry of Education and Culture) and articles from Foucault (1999) and Santos Boaventura (2010) on Human Sciences, as well as other authors which work with curriculum and Geography teaching. As result, it was performed a reflexing on need to maintain Geography with its school identity, to comprehend interdisciplinary for effectiveness in school environment and the teacher training to play a fundamental tool of guiding future teachers to act as professional of Geography teaching.

Keywords: BNCC. Geography. Human Sciences. Interdisciplinarity.

Introdução

O presente texto visa a uma reflexão acerca dos aspectos que emergem diante da Base Nacional Comum Curricular, documento elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura – MECⁱ, que servirá para a orientação de conhecimentos, conceitos e abordagens no tocante ao que ensinar a milhões de crianças e jovens em todo território nacional. Diante de tamanha façanha, certamente, cabe pensar em diferentes formas de refletir quanto a esse documento, as quais podem encaminhar dessemelhantes produções acadêmicas, informativas, descritivas, filosóficas e políticas. Por essa razão, delimitou-se a discussão do presente artigo a um aspecto mais ligado ao orientador mais geral do currículo que está sendo proposto para a Geografia, ou melhor, o que se recomenda por ciências humanas e a interdisciplinaridade.

Optou-se por essa abordagem porque é a base em que está assentada a inclinação para o ensino de Geografia. Diante de um cenário em que a Geografia foi agregada a uma área, toda a sua estrutura curricular deverá compartilhar de outras estruturas vinculadas às Ciências Humanas. Isso significa que a Geografia terá que, em conjunto com a História, no Ensino Fundamental, e Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia, no Ensino Médio, garantir ações interdisciplinares com outras áreas, tais como Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza. Sem dúvidas, essa perspectiva afeta, não apenas a educação básica, mas causa implicações diversas, dentre elas, a formação inicial de professores.

Nessa premissa, surgem vários questionamentos acerca da implementação do sentido curricular apresentada pelo MEC à população brasileira, inclusive com processo histórico datado e nomeado, embora pouco justificadoⁱⁱ. Pensando nisso, por que a criação de uma base comum após quase 30 anos depois da solicitação feita em 1988, na Constituição Federativa Brasileira? O que há de novo na Base Nacional Comum Curricular, notadamente, para o ensino de Geografia? Como foi pensado o Projeto Nacional de Educação e quais relações são possíveis de se estabelecer com a BNCCⁱⁱⁱ? Em que medida a proposição de uma área, as Ciências

Humanas, que agrega diferentes disciplinas, pode afetar a formação inicial dos professores de Geografia e, conseqüentemente, dos alunos na educação básica? Pensando nessas questões, estipulou-se os seguintes objetivos para o desenvolvimento deste texto: compreender como se deu a construção de um Projeto de Educação Geográfica Nacional e as relações com a BNCC; analisar a proposta do ensino de Geografia nas Ciências Humanas; e identificar as possíveis conseqüências dessa proposta para a formação inicial de professores.

Para este artigo, pretende-se suscitar alguns argumentos que, certamente, não têm a pretensão de esgotar o debate, mas sim, estimular novos questionamentos diante de um assunto de extrema importância para o futuro educacional do Brasil, o que traz implicações diretamente no cotidiano da vida em sociedade. Conforme bem antecipou Young, (2011, p. 610), as boas intenções dos autores de propostas curriculares podem dificultar análises críticas de seu conteúdo: “frequentemente, essas reformas são bem intencionadas e têm objetivos progressistas. Enfatizam abertura de acesso, maior participação e promoção de inclusão social. Isso torna difícil questioná-las sem parecer conservador e elitista”.

Nesse âmbito, dividiu-se o texto deste artigo em duas frentes, uma que trata de uma pequena retrospectiva das políticas que nortearam o ensino básico no Brasil e outra que trata das Ciências Humanas e da interdisciplinaridade em conjunto com as implicações para a formação de professores.

Uma breve contextualização do ensino básico no Brasil

Em princípio, é importante situar que o projeto de uma educação com base única e padronizada no Brasil remete a diferentes momentos históricos, marcados por distintas situações políticas e socioeconômicas pelas quais já passaram a sociedade brasileira. As tendências para a educação brasileira não estavam desconexas dos momentos mais marcantes da história econômica mundial e nacional.

Por exemplo, em período anterior à década de trinta, não existia no Brasil um sistema regular de ensino garantido pelo poder público que abarcasse todo o território nacional, mas sim o forte desejo de serem estabelecidas práticas educacionais que permitissem o acesso livre e gratuito a uma educação comum a todos. Disso surtiu uma inquietação por parte de alguns intelectuais acerca de uma educação democrática. As discussões foram tomando fôlego e criou-se, conseqüentemente, a possibilidade de formular leis que imputassem, sobretudo, ao poder público, a responsabilidade de fornecer um sistema educacional de acordo com os moldes adequados aos anseios dos governantes da época (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

Dessa forma, as principais modificações que fomentaram um sistema único de educação foram instituídas por leis, sendo que a primeira delas, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1961, implementou o Projeto da Educação brasileira centrado em ensino primário, ensino secundário e ensino superior. Na segunda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, houve o indicativo da existência de um *sistema único de Educação Básica*. Isso quer dizer que, a partir

dessa lei, a educação brasileira seria de acesso comum a todos os brasileiros (BRASIL, 1996); e, mais recentemente, foi criada a LDB de 2013, que ratificou a constituição de 1988, no intuito de estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular.

Pode-se afirmar que não há novidade na motivação e prescrição para um currículo comum, embora nem sempre haja consenso sobre a conveniência dessa prescrição. Nesse sentido, há um currículo nacional comum que passou por diferentes conotações e que tem educado os brasileiros desde o momento em que se pensou numa política de educação nacional. Nessa sequência, desde a década de 1990, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o país seguiria rumo à construção de conhecimentos e conteúdos que deveriam estar presentes em todas as escolas, em conformidade com o que pretendia o poder público.

Apesar de a intenção não ser o aprofundamento no mérito da proposta dos PCNs, na alegação de orientar um currículo básico e comum, pode-se dizer que os parâmetros foram construídos sob o discurso do avanço das tecnologias e da eminência do mundo globalizado em consonância com mudanças geográficas ocorridas durante a década de 1990. Com essa prerrogativa, o próprio documento estabelece que as escolas em parceria com os professores e as secretarias de educação às quais eles estão vinculados teriam autonomia para que as diferenças locais e regionais fossem levadas em consideração quando os currículos municipal ou estadual fossem elaborados. Em contrapartida, caberia ao governo federal avaliar e gerar indicadores referentes à qualidade do ensino no território nacional.

Na frente do discurso contido nos PCNs, esses documentos foram um dos resultados mais relevantes da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996). Eles foram decorrentes de amplo debate em torno do sistema educacional brasileiro que, em comparação com outras nações, estava em demasiado atraso no tocante à qualidade e acesso igualitário ao ensino nas regiões brasileiras. Os PCNs representaram uma orientação para o ensino que favorecia a temática da cidadania e voltava-se para o aprendizado a partir da vida cotidiana. Tal orientação acontecia com vistas à aquisição de saberes das ciências aplicadas à realidade escolar, mas com a perspectiva interdisciplinar, o que se configurara como algo inovador.

Não obstante, os PCNs estabeleceram significativas mudanças de ordem estrutural para o ensino das disciplinas escolares. Em se tratando da Geografia, nos PCNS ela aparece como disciplina a partir do Ensino Fundamental: nos quatro primeiros anos, em associação com a disciplina de História, e nos outros quatro anos, a Geografia seguiu mais independente. Já no Ensino Médio, ela fazia parte das Ciências Humanas. Essa divisão permaneceu até a lei nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos^{iv}.

Dessa forma, apesar de, no Ensino Infantil, a Geografia ainda não aparecer como componente curricular, na parte dedicada à Natureza e Sociedade há a prerrogativa de começar a entender alguns aspectos relacionados ao ensino das **Ciências Humanas**, com a finalidade de ajudar as crianças pequenas a começarem

a entender alguns conteúdos para que, em séries posteriores, não haja dificuldades no estabelecimento de relações com os novos conhecimentos.

Apesar de serem documentos que tinham o objetivo de serem parâmetros para o currículo nacional no Brasil, de acordo os organizadores das DCNs de 2013, várias reuniões e exposições de professores e seus representantes consideraram os PCNs “meros papéis” (BRASIL, 2013). Esse julgamento, segundo Brasil (2013), ocorreu, principalmente, por sua linguagem não ser acessível à maioria dos professores e pelo contexto político e pedagógico em que foram concebidos, os quais perseguiram “a naturalização da competitividade, o consumismo, o meritocracismo, o esvaziamento do sentido público e do coletivo para abrir espaço para o privado e o individual” (STRAFORINI, 2011, p. 48).

Concorda-se, ainda em grande parte, com Straforini (2011), quanto às críticas referentes ao caráter plural ou eclético do documento. Segundo ele, tal documento trata a Geografia como Filosofia das técnicas, Geografia humanística ou a valoriza como Geografia marxista, e às incoerências nas definições de conceitos e das categorias geográficas. Suas palavras induzem à reflexão acerca da conjuntura política e pedagógica na qual estavam inseridos os PCNs.

Não eximindo os PCNs dos seus problemas, é preciso reconhecê-los como o guia para as normativas que regem ainda a educação básica até a implementação total da BNCC. Não há como esquecer que os parâmetros foram e ainda são o instrumento norteador da maioria das escolas brasileiras, ao propor os seus currículos. Menciona-se que muitos materiais didáticos, como o livro didático, têm se apoiado no que esses documentos sugerem como conhecimentos a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Convém ressaltar que estão presentes nos PCNs diferentes abordagens que influenciaram a formatação do ensino de Geografia e, certamente, na proposta da BNCC para esta disciplina. Apesar disso, em nenhum momento, a BNCC faz qualquer referência aos PCNs. Na realidade, a despeito de as recomendações de conteúdos na BNCC serem mais restritas do que as que foram contextualizadas nos PCNs, pode-se dizer que em dados momentos do texto há um continuísmo do há nos PCNs, especialmente no que tange a dois aspectos que influenciam sobremaneira os rumos do ensino de Geografia, dentre os quais destacam-se: a formação das Ciências Humanas e a interdisciplinaridade.

A proposta das Ciências Humanas para a Educação Básica

Desde sua implementação, a LDBN, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as etapas da Educação Básica, passou por alguns ajustes que incluíram modificações, complementações e inovações ocorridas durante o período de 1997 a 2012. Essa revisão foi publicada em 2013. Dessa forma, de acordo com a revisão das DCNs, a disciplina de Geografia faz parte da área de conhecimento das Ciências Humanas, desde o Ensino Fundamental (o que antes, nos PCNs, só acontecia no Ensino Médio). De acordo com o quadro 1, tem-se as seguintes diretrizes estabelecidas.

Quadro 1: Diretrizes para as Ciências Humanas no Ensino Fundamental de acordo com a BNCC, 2016.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Geografia e a História trabalham com as noções de temporalidade, espacialidade, diversidade, na perspectiva dos direitos humanos, da interculturalidade e da valorização das diferenças. O ensino nos anos finais da etapa tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre os modos de organizar a sociedade, sobre pessoas, culturas e grupos humanos, relações de produção e de poder, a transformação de si mesmos/as e do mundo. Partindo de lugares conhecidos e experiências do seu tempo, o conhecimento de outros lugares e de outros tempos históricos promove pontos de vista e parâmetros para ressignificar seu próprio mundo e para análises mais aprofundadas sobre as relações sociais. As escalas regional e mundial da vida social e as participações potencializadas pela tecnologia digital trazem novos desafios de compreensão e de atuação nos mundos econômico, cultural, ambiental e político. Além disso, demandam a reflexão sobre questões como segurança, privacidade, público e privado, participação ética, interrelações entre sociedade e natureza, conflitos territoriais, contradições políticas, econômicas e ambientais, em diferentes tempos e espaços e consideram a diversidade cultural e territorial no Brasil.

Fonte: Brasil (2016, p. 450)

Pensou-se nas Ciências Humanas como agregadora de componentes curriculares, que eram conhecidos nos PCNs como disciplinas. O texto direcionou, de forma geral, que todas as disciplinas que fazem parte da área deveriam incorporar, em termos de conteúdos, a valorização do trabalho e tecnologias, por exemplo. Reforçou o papel da interdisciplinaridade e transversalidade de acordo com os interesses dos jovens (BRASIL, 2016).

Conquanto, não apresentou as razões de se incorporar essa forma de concepção em seu texto. Inclusive deixou de explicar o porquê e qual concepção de Ciências Humanas. Por não encontrar argumentos na BNCC para tal, pensou-se, para este artigo, em consultar a primeira referência de Ciências Humanas para a Educação Básica. Trata-se dos PCNs para o Ensino Médio. Dito isso, o proposto no documento PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000) é uma contextualização que aponta alguns marcos da história da pesquisa brasileira no campo das humanidades e estas estariam direcionando-se para um pensamento interdisciplinar, mesmo que fosse reconhecido, para a disciplina de Geografia:

Ao longo desse processo de desenvolvimento das Ciências Humanas, as humanidades foram progressivamente superadas na cultura escolar. Mas não foi só no Brasil que isso se deu. A História, a Sociologia, a Ciência Política, o Direito, a Economia, a

Psicologia, a Antropologia e a Geografia – **esta última, a meio caminho entre as Ciências Humanas e as Naturais** – contribuíram por toda a parte para a superação das humanidades clássicas. Em sua constituição, voltaram-se para o homem, não com a preocupação de formá-lo, mas de compreendê-lo (BRASIL, 2000, p. 6, **grifo nosso**)

Sim, a Geografia já foi incluída nas Ciências Humanas do Ensino Médio, no começo dos anos 2000, sem uma clareza de qual critério foi adotado para fazer superar essa dúvida apresentada no texto, para que a mesma ficasse na área de Ciências Humanas. Não deveria haver equívocos de que a Geografia é uma ciência que tem no homem e sua relação com o meio o seu objeto de estudo. Conforme as palavras de Moreira (2007, p. 116): “a relação homem-meio é o eixo epistemológico da Geografia. Entretanto, para adquirir uma feição geográfica, a relação homem-meio deve estruturar-se na forma combinada da paisagem, do território e do espaço”.

Há uma transgressão pela carência de informações no que concerne ao campo teórico e metodológico ao qual pertencem as tendências curriculares, pensadas para uma abrangência nacional na BNCC^v. Por essa razão, a primeira coisa que se deve pensar é que o sentido terminológico ‘ciências humanas’ é tratado sob diferentes perspectivas por correntes teóricas que perpassam do positivismo à ciência moderna, com o foco no estudo do homem e da humanidade. Então, há indícios do que foi pensado quando se propôs as Ciências Humanas para a Educação Básica?

A resposta a essa pergunta não está, ressalta-se novamente, na BNCC. Contudo, nos PCNs para o Ensino Médio há algumas pistas. No documento está, por exemplo, a seguinte exposição no que tange à história das Ciências Humanas:

A partir dos anos 30 e 40 deste século, as Ciências Humanas no Brasil encontraram enorme renovação, com os trabalhos de Gilberto Freire, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo. Com a fundação da **Universidade de São Paulo** e a vinda de pesquisadores estrangeiros do porte de Roger Bastide, Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, Jacques Lambert, Jean Tricart, dentre outros, tais estudos encontraram um campo fértil, dando origem a seguidas gerações de sociólogos, economistas, historiadores, antropólogos e cientistas políticos, que se dedicaram ao estudo da sociedade brasileira, em uma perspectiva de forte engajamento político, que acabaria esbarrando no enrijecimento da reação, no período que se seguiu a 1964 (BRASIL, 2000, p. 5, **grifo nosso**).

Na transcrição anterior, encontrou-se um entendimento aproximado. A nomenclatura Ciências Humanas pode ter sido uma consequência do que se propõe para essa terminologia em diferentes universidades brasileiras. Notoriamente, a USP foi uma das primeiras instituições de ensino superior que adotou a terminologia para definir a reunião de cursos acadêmicos em um espaço físico, com preocupação estudar pelo viés das humanidades.

De acordo com o portal digital da Universidade de São Paulo (2016), em seu início (25 de outubro de 1934), a USP teve como objetivo dirimir o isolamento das escolas tradicionais de ensino superior e passou a administrar as faculdades por um único estatuto, integrado a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo/FFLCH – USP. Por essa ocasião, os cursos de Química, Matemática e Estatística, Biociências, Geociências, Psicologia e Educação, por exemplo, permaneceram nesse estatuto até os anos sessenta, mas, atualmente:

A FFLCH, como é conhecida a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, é composta basicamente por cinco cursos de graduação: História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia e Letras [...] É considerada o principal centro de estudos em Humanidades Básicas no Brasil (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2016, p. 1).

É notória a participação da USP nas decisões mais importantes nos âmbitos políticos, educacionais e de pesquisa no Brasil. Desse modo, será que os PCNs e agora a BNCC, excluídas as disciplinas de Letras, utilizaram o critério de agrupamento das disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia em Ciências Humanas tendo como exemplo o preceito adotado pela USP e por outras universidades brasileiras? Se for assim, quais foram os critérios utilizados para adequar esse modelo à Educação Básica, considerando que se trata de um ambiente totalmente diferente do Ensino Superior^{vi}?

Ademais, nas universidades em que há a divisão interna por centros, não significa que os cursos trabalhem interdisciplinarmente, tão pouco, que os cursos perderam sua autonomia e juntos formaram uma nova ciência. Trata-se, em geral, de uma forma de facilitar a comunicação entre os diferentes professores e alunos dos cursos, mas não chega a caracterizar uma interdisciplinaridade. Até mesmo dentro de cada graduação, isso é algo difícil de conseguir.

Com o intuito de encontrar uma compreensão do significado do conceito “ciências humanas”, buscou-se alguns autores bem renomados, e que têm importantes contribuições que podem facilitar a construção de um pensamento sobre esse assunto. Dessa maneira, convém começar pela explicação de Foucault^{vii} para o surgimento das Ciências Humanas. Em princípio, o autor esclarece que, apenas no

século XIX, o homem em seu modo de ser tornou-se objeto de estudo. Esse acontecimento foi resultado de outros fenômenos históricos ligados aos muitos estudos positivistas e ocorreu devido às ciências tradicionais estudarem as representações humanas e não o homem em seu âmago. Para esse autor:

“ciências humanas”, a esse corpo de conhecimentos (mas mesmo esta palavra é talvez demasiado forte: digamos, para sermos mais neutros ainda, a esse conjunto de discursos) que toma por objeto o homem no que ele tem de empírico...O campo epistemológico que percorrem as ciências humanas não foi prescrito de antemão: nenhuma filosofia, nenhuma opção política ou moral, nenhuma ciência empírica, qualquer que fosse, nenhuma observação do corpo humano, nenhuma análise da sensação, da imaginação ou das paixões, jamais encontrou, nos séculos XVII e XVIII, alguma coisa como o homem; pois o homem não existia (assim como a vida, a linguagem e o trabalho); e as ciências humanas não apareceram quando, sob o efeito de algum racionalismo premente, de algum problema científico não-resolvido, de algum interesse prático, decidiu-se fazer passar o homem (por bem ou por mal, e com maior ou menor êxito) para o campo dos objetos científicos — em cujo número, talvez, não esteja ainda provado que seja possível incluí-lo de modo absoluto; elas apareceram no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber (FOUCAULT, 1999, p. 368-369).

Para Foucault (1999), o estudo do homem surgiu como uma necessidade pós industrial, sobretudo na cultura ocidental. Também há um triedro epistemológico pelo qual as Ciências Humanas não conseguem se encaixar. A primeira dimensão seria a vinculada a um encadeamento dedutivo e linear capaz de ser verificado; na segunda, poder-se-ia estabelecer relações causais e constantes de estruturas; e a terceira seria a reflexão filosófica. Assim, nas palavras de Foucault sobre as Ciências Humanas (1999, p. 373), há uma “complexidade da configuração epistemológica em que se acham colocadas, sua relação constante com as três dimensões que lhes confere seu espaço”.

Ainda, a forma de pensar esse conjunto de discursos a respeito da vida e representações humanas deixa fortes indícios de como deveriam ser permeados os discursos das Ciências Humanas, por afirmar que deveriam dar conta da vida do homem, da linguagem, do que a humanidade produz. Foucault (1999) alerta que as Ciências Humanas estão na fronteira imediata com todas as ciências, mas exclui que algumas ciências, ainda do século XVII e XVIII, tais como Biologia,

Economia e Filosofia, tenham sido Ciências Humanas, pois não estudaram exclusivamente o homem. Mesmo a História não poderia ser enquadrada, pois seus estudos remetem a diferentes cronologias, não apenas à do homem. Definitivamente, para o autor, a invenção do homem como objeto de estudo só se deu a partir do século XIX.

Ao refletir sobre o que fora proposto às Ciências Humanas, Foucault (1999) afirmou que não é possível considerá-las como uma ciência. Trata-se de um espaço para discutir e pensar no homem. Diante disso, como ficaria a situação da Geografia? Sabe-se que a ciência geográfica não estuda exclusivamente o homem, apesar de este ser a sua prioridade. Em muitos trabalhos científicos, caminha-se lado a lado com o triedro epistemológico apontado anteriormente. Desse modo, de acordo com as considerações de Foucault, a Geografia estaria numa situação que não se enquadraria nas Ciências Humanas.

Em outra perspectiva, Santos (2010) defende a tese de que todo conhecimento científico-natural é científico-social. Esse autor não vê um sentido em separar as ciências. Nesse caso, Ciências Humanas das Ciências Naturais. Para o autor, foi a concepção de separação que causou um colapso nas ciências, atualmente, pois seguiram um modelo tecnicista e cercado entre fronteiras que teve a mesma origem positivista (tanto as ciências naturais como as sociais). Tal situação causou o surgimento do paradigma emergente que deve prezar a totalidade, nas palavras de Santos (2010, p. 64):

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. Este relativo colapso das distinções dicotômicas repercute-se nas disciplinas científicas que sobre elas se fundaram. Aliás, sempre houve ciências que se reconheceram mal nestas distinções e tanto que tiveram de fraturar internamente. Refiro-me à antropologia, à **geografia** e também a psicologia. Condensaram-se nelas privilegiadamente as contradições da separação ciências naturais/ciências sociais (**grifo nosso**).

Ainda para Santos (2010, p. 74), o conhecimento disciplinar segrega o saber e reprime os que querem transpor as barreiras do conhecimento como um todo. Para ele, “ a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado”. Essa especialização a qual o autor se refere diz respeito à formação de um profissional. Ao que tudo indica, as formações

começam em diferentes graduações em universidades, pois, em diferentes momentos do texto, o autor cita exemplos de cursos universitários, tais como a Medicina, Sociologia, Biologia e outros. Convém ressaltar essas palavras do autor: “a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática” (SANTOS, 2010, p. 76).

Os argumentos de Foucault e de Sousa corroboram a ideia de que o homem só teve o status de objeto científico apenas no século XIX. Entretanto, indicam pensamentos diferentes tendo em consideração as ciências que estudam o homem. Para Foucault é difícil definir uma ciência puramente humana. Por outro lado, Sousa já defende a não separação entre as ciências. Desses dois exemplos, observa-se a dificuldade epistêmica sobre a definição para as Ciências Humanas. Por isso é possível afirmar que deveria estar mais claro nos documentos oficiais que regem a educação brasileira o que se pretende com as Ciências Humanas, ou melhor, como definem o porquê da opção por formar uma ‘área de conhecimento’, e nessa área incluir as disciplinas escolares de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso. Notadamente, esse esclarecimento é demandado pela dificuldade do professor se entender nesse contexto.

A proposta não é apenas expor o que tem em comum, mas deixar claro que os profissionais que foram formados para mediar aulas de Geografia não têm a formação para ministrar aulas de História, Filosofia ou Sociologia. São ciências que desenvolvem olhares diferentes, mesmo que seja para o mesmo objeto. Refletir acerca dessas questões é fundamental, em especial, para se afirmar que apesar de o homem ser objeto comum entre as disciplinas escolares agrupadas na área de Ciências Humanas, há distâncias teóricas, epistêmicas e metodológicas colossais entre elas.

Ademais, será que os alunos, a sociedade e, principalmente, os professores estão preparados para compreenderem que o ensino de Geografia deve ser feito pelo professor com formação e princípios teóricos não-exclusivos da Geografia? Nesse aspecto, as palavras de Young (2011, p. 615) são oportunas:

Se os alunos não conseguirem captar a diferença entre pensar em Londres como exemplo do conceito dos geógrafos de uma cidade e sua experiência de viver em Londres, eles terão problemas para aprender geografia e, por analogia, qualquer disciplina escolar que busque leva-los para além de sua experiência. Por exemplo, a professora talvez pergunte à classe quais as funções da cidade de Londres. Isso requer que os alunos pensem na cidade em relação ao governo e ao comércio, e não apenas que descrevam como eles, seus pais e seus amigos experimentaram a vida na cidade.

Nesse contexto, ao propor na BNCC que a Geografia desde o Ensino Fundamental esteja na área de Ciências Humanas, pode-se contribuir significativamente para

que os alunos construam o pensamento de que esse campo não tem uma identidade, a qual fora construída há muitos séculos. Para crianças e jovens, no futuro próximo, será supernatural achar que a Geografia depende das Ciências Humanas, que é apenas um componente curricular dessa área. A longo prazo, corre-se o grande risco de uma diluição dos conhecimentos geográficos pelo enfraquecimento das fronteiras entre as outras disciplinas que compõem as Ciências Humanas. Nas palavras de Calai (2013, p. 17):

O que se ensina em Geografia, como, porque e para quem se ensina é preciso estar claramente estabelecido. Em *o que* – emerge o conteúdo a ser abordado, que é o *corpus* da disciplina, que decorre da especificidade que tem a demarcação necessária que possa dizer isso é Geografia.

No bojo dessa apreciação, questiona-se: qual a atribuição das Ciências Humanas? Para Santos (2016), com toda a produção acadêmica e científica existente, há muita dificuldade em se definir do que trata uma determinada área de conhecimento, ainda mais, quando na BNCC, a mesma é associada a um campo cognitivo e não apresenta os meios para que, como tal, possa exercer alguma relação interdisciplinar com outras áreas.

Nesse seguimento, Couto (2016) chama a classificação em grandes áreas de arbitrária dos campos científicos, de modo que ‘não constituem ciências’. Por essa razão, no documento não há consistência científica para definir Ciências Humanas nem, tão pouco, para justificar que a Geografia seria um ‘componente’ dessa área. Nas palavras de Couto:

Não há uma epistemologia das ciências humanas ou naturais, mas das disciplinas e campos científicos que se constituíram a partir do século XVII, através de uma história marcada por diferentes tendências filosóficas e variadas experiências positivas e negativas de interação...A Geografia nunca se encaixou perfeitamente nas ciências humanas e nem nas ciências naturais. O ser humano pode ser interpretado como um objeto da história natural e, simultaneamente, social (COUTO, 2016, p. 11-12).

Para esse caso, o importante é que não haja a perda da identidade da disciplina de Geografia, em meio ao esvaziamento de uma abordagem científica do que seria o interesse pelas Ciências Humanas. Se a intenção for retirar a identidade das disciplinas, pelo argumento inadequado da interdisciplinaridade, qualquer pessoa formada em qualquer componente curricular que acompanha as Ciências

Humanas poderá ministrar aulas, independentemente de sua formação inicial – aqui estaria uma grande tragédia! Dessa forma, estaria na interdisciplinaridade a explicação para a relação das Ciências Humanas e a Geografia?

Os desafios da interdisciplinaridade junto às Ciências Humanas

Uma das bases que sustentam a proposta das Ciências Humanas é a interdisciplinaridade, conforme este trecho da BNCC (BRASIL, 2016, p. 629):

Desde o ponto de vista do ensino, a área de Ciências Humanas, no Ensino Médio, demanda intensificar **ações interdisciplinares e transversais** que incorporem os conhecimentos e as expectativas dos/das estudantes. Tendo em conta que a área estuda questões por vezes muito próximas aos interesses dos jovens e adultos, é possível pensar em dinâmicas que mobilizem os/as estudantes como protagonistas sociais.

Mas, em que medida a interdisciplinaridade caminha para a configuração das Ciências Humanas? A resposta a essa pergunta depende em grande parte da compreensão do que seria a interdisciplinaridade. Segundo Aires (2011), a ideia de interdisciplinaridade começou na Europa e quem primeiro a organizou foi o francês Georges Gusdorf em consonância com um grupo de especialistas que estudavam interdisciplinarmente nas 'Ciências Humanas'. "No Brasil, o trabalho de Gusdorf foi difundido por seu orientando Hilton Japiassu, autor de *Interdisciplinaridade e Patologia do Poder*" (AIRES, 2011, p. 216)

A interdisciplinaridade partiu do princípio de que os estudos da humanidade se especializaram muito e, portanto, as ciências estavam a sofrer da patologia de estudar o que não se sabe em detrimento do contato com a realidade humana. Procurou-se desenvolver a ideia de que deveria ser superado o isolamento entre as disciplinas e que fosse transpassada a barreira entre a teoria e a prática (AIRES, 2011). Esse é um entendimento que mais tem sido usado pelas indicações curriculares no Brasil. A superação das diferenças e, igualmente, o ensino por disciplinas teria provocado um demasiado pensamento pela especialização e, não, pela totalidade. Contudo, em que medida esse pensamento é apropriado para a educação básica?

Nesse aspecto, Aires defende a predisposição de que "a *Interdisciplinaridade* parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas científicas, com o ensino superior e a pesquisa" (AIRES, 2011, p. 225). Ao pensar nessa posição da referida autora, cabe lembrar que a Geografia escolar é diferente da Geografia produzida nos cursos de graduação que formam professores. Na universidade, todas as disciplinas fruto de estudos especializados convergem para uma única formação, já na educação básica, há outro contexto.

Na educação básica, espera-se contribuir para a formação que garanta o exercício da cidadania, que as crianças e jovens consigam adquirir conhecimentos que lhes possibilite realizar escolhas profissionais em nível superior ou não. Desse modo, o discurso da interdisciplinaridade foi bastante incorporado nos PCNs que, apesar de não proporem a junção de disciplinas por área no Ensino Fundamental, já o faziam no Ensino Médio. Entretanto, não há em todos os documentos dos PCNs, uma discussão do que seria a interdisciplinaridade indicada pelo governo brasileiro e, tão pouco, isso é encontrado na BNCC. Aponta-se a interdisciplinaridade como forma de agir, como se fosse algo já incorporado como certo e acessível ao ambiente escolar. Não há uma discussão teórica e metodológica de qual postura interdisciplinar é almejada para as escolas brasileiras.

Com essa percepção, abre-se um leque de muitas interpretações do que seria de fato o que se espera com a interdisciplinaridade. Pode-se exemplificar, comparando o que tem nos textos dos PCNs para o Ensino Médio, com o que tem no texto da BNCC. Nos PCNs, há uma clara convicção de que, apesar das disciplinas comporem a mesma área, cada uma deve permanecer com suas particularidades. De certa forma, há um resguardo no sentido de evitar a ideia da perda de identidade de cada disciplina.

Em contrapartida, na BNCC, a palavra disciplina foi substituída pela expressão componente curricular sem, ao menos, ser explicado no texto qual a razão para tal substituição. Tal situação permite pensar no componente como uma parte de um agrupamento. Diante disso, essa junção poderá afetar a individualidade das disciplinas. Isso pode ser atestado pelos objetivos gerais que são comuns para os componentes curriculares por área e cada componente tem como meta incorporar e facilitar a integração dentro de sua respectiva área, conforme esse trecho da BNCC (BRASIL, 2016, p. 632):

Nesse sentido, espera-se que a Geografia contribua, a partir de suas especificidades como campo de conhecimento, **junto aos demais componentes curriculares**, para o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, o que implica a identificação de uma dúvida ou problema, a seleção de informações de fontes confiáveis, a interpretação e a elaboração dessas informações e a organização e relato sobre o conhecimento adquirido. Dessa forma, a pesquisa pode se constituir como um procedimento fundamental para **a integração entre as áreas de conhecimento e componentes curriculares** do Ensino Médio (**grifo nosso**).

Com referência à função do currículo na escola, cabe a consideração de que o ambiente escolar é fundamental para a formação de um pensamento científico

nos alunos. Esse pensamento pode ser contextualizado tomando por base o cotidiano de vivências dos sujeitos envolvidos, mas será apenas com o mediador do conhecimento, o professor, que os conceitos sistematizados por uma tradição cientificamente aceita, com base social e histórica, poderão se aprendidos pelos alunos (VYGOTSKY, 2000).

Nesse aspecto, cabe a ressalva de que, por mais que o professor estabeleça relações entre os conhecimentos cotidianos e científicos, há conceitos que são exclusivos de uma determinada disciplina. Muito embora haja uma ampla rede de informações, muitos alunos ainda não têm acesso ou pode acontecer que um determinado conceito não esteja no cotidiano do espaço vivido pelos alunos e, por essa razão, seja trabalhado exclusivamente pela escola.

Fica subentendido que a interdisciplinaridade para a BNCC está mais para uma integração curricular, em conformidade com Aires (2011, p. 227), quando explica que interdisciplinaridade e integração curricular não são sinônimos, e que a integração curricular, pode assim ser entendida:

A explicação para esse argumento consiste no fato de que a Interdisciplinaridade pressupõe a organização curricular por disciplinas e que, fundamentalmente, as barreiras entre estas devem ser quebradas. Já a Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas.

Esse entendimento não exprime despreocupação em relação ao que está sendo posto para a orientação curricular nacional. Ao invés disso, aumenta o anseio de clareza pelo que se espera do projeto interdisciplinar proposto pela BNCC. Se é uma interdisciplinaridade em que se pensa pelo viés das disciplinas ou uma integração curricular em que se pensa nas temáticas. De todo modo, essas inquietações perpassam a vida dos professores, pois são eles que estão na linha de frente da prática pedagógica. A propósito, a temática da formação de professores não foi abordada na BNCC. Mas, qual é a relação que pode estabelecida para a formação de professores?

A BNCC e a formação de professores

Alguns leitores críticos da BNCC/ensino de Geografia^{viii}, como Kaecher (2016) e Santos (2016), apontaram que a falta de clareza nos objetivos para o ensino de Geografia pode comprometer significativamente a compreensão dos professores da escola básica. Para tais críticos, a formação dos professores, em grande parte do Brasil, é precária. Acresce-se o fato de que o documento deve ser lido por

pessoas de diferentes esferas sociais, educacionais e econômicas, então, a redação deve ser ajustada para que qualquer pessoa entenda.

Contudo, no documento da BNCC (BRASIL, 2016, p. 505), há a seguinte argumentação a respeito da elaboração da proposta:

A Base Nacional Comum Curricular, na sua qualidade de referência para a elaboração de propostas curriculares, apresenta um diálogo estreito com concepções já possivelmente disseminadas em contextos de formação de professores/as e conhecidas no ambiente escolar.

Nessa afirmação, possivelmente o que se propôs de projeto curricular na BNCC, já está bastante divulgado nas escolas e na formação de professores. Mas, se for assim, quais as fontes de pesquisa que comprovam que a formação inicial de professores nas universidades brasileiras sugeriu o que há na BNCC? E, se a escola comunga e já pratica o que há na BNCC, por que a elaboração do documento?

Em princípio, cabe pensar que o currículo da escola básica interfere, sem sombra de dúvidas, no que se pensa para a formação de professores, visto que os cursos de licenciatura são voltados inicialmente para a formação do professor da escola básica. Ademais, a implementação da BNCC afetar a formação continuada dos professores que já exercem a profissão há alguns anos, mencionando ainda que os professores formadores terão que conhecer e se adequar, em seus planos de atividades didáticas, a essa nova instrução.

Aliás, foi por assumir a precariedade na formação de professores no Brasil que, no documento das DCNs (BRASIL, 2013), os PCNs foram descritos como inúteis pelos participantes da elaboração das diretrizes, pois eram de difícil compreensão para os professores. Por outro lado, a falta de consulta dos PCNs pelos professores é um discurso repleto de dubiedade. Existem diferentes situações no território brasileiro. A escola mal consegue garantir um planejamento das atividades diárias dos professores e alunos, por exemplo. Então, será que a escola destina tempo e condições estruturais para os professores continuarem sua formação e saberem como lidar com os orientadores de currículo? Há liberdade para o professor fazer isso? Em que medida pode-se culpar os professores formadores pelos tipos de profissionais que exercem a profissão de professor?

Para Calai (2013, p. 106), “refletir a respeito da dimensão pedagógica na formação do geógrafo remete a que se pensem dois aspectos: o perfil desse profissional e o curso de Graduação que o habilita”. Desse modo, o professor de Geografia habilitado apenas em uma graduação terá a difícil missão de se compreender como profissional de um componente curricular da área de Ciências Humanas, embora, a formação inicial não o habilite, em termos teóricos, técnicos, metodológicos, pedagógicos, políticos e sociais, a ministrar aulas de disciplinas de outros componentes curriculares.

Para Cavalcanti (2012), os saberes docentes devem estar articulados com a teoria que se desenvolve no decurso da formação profissional de professor e, na mesma medida, na formação continuada. Nesse ínterim, a autora aponta saberes específicos a serem formados e/ou construídos pelos professores, os quais são: **saber Geografia**: espera-se do professor que tenha um domínio pleno da área de conhecimento, o que lhe exige entender a história do pensamento geográfico, os métodos de investigação, o objeto de estudo da área e as discussões teórico-metodológico; **saber ensinar**: envolve pensar o ato de ensinar como fenômeno social; **saber para quem vai ensinar**: pelas teorias que fundamentam o ensino, procurar conhecer quem são os alunos, quais são as suas motivações, história, contexto de vida e identidade individual e coletiva; **saber quem ensina Geografia**: entender a figura do próprio professor, dentre outras coisas, saber sua profissionalização, seus motivos e as implicações do ato docente; **saber para que ensinar Geografia**: trata-se da discussão sobre o currículo e os processos de constituição dos conteúdos escolares e; **saber como ensinar Geografia para sujeitos e contextos determinados**: por compreender a escola como instituição social, seu papel na atualidade, suas crises e suas dificuldades.

Todavia, não seria de admirar a criação de cursos de Ciências Humanas para formar professores. Haveria, então, uma perda significativa do aprendizado escolar, no que tange aos conhecimentos, vivências e conteúdos, para citar apenas alguns fatores. Em um cenário pessimista, se for consolidada essa formação, os alunos, sobretudo os que têm menos acesso a uma escola de qualidade (pública ou privada), estariam perdendo o legado do conhecimento deixado pelos estudos das humanidades. Perder-se-ia a construção dos pensamentos geográficos, de compreensão pela filosofia dos grandes pensadores que deram origem às ciências. Não seria prioridade entender o porquê das desigualdades socioeconômicas apresentadas nos estudos de Sociologia. Negar-se-ia a memória, e, sem história, quem somos? Perder-se-ia a compreensão da paisagem, do lugar, do território... Enfim, o que seria da humanidade sem a Geografia?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que o BNCC não contextualize os problemas enfrentados em âmbito escolar, os quais envolvem em maior medida a precariedade da profissionalização docente, a falta de infraestrutura e segurança nas escolas, a sobrecarga de trabalho extracurricular nas escolas, para citar alguns, ele aponta que é preciso avançar. Nesse seguimento, para se avançar, é preciso um ponto de partida e um objetivo de chegada – isso não ficou claro no documento.

Não identificar o que se espera para avançar pode inferir em diferentes interpretações. Aqui, poder-se-ia pensar que o avanço envolve a melhoria dos indicadores nacionais de qualidade, pois tem sido constante essa preocupação por parte dos poderes públicos (municipal, estadual e federal). Mas, se o objetivo for esse, qual seria a função do currículo na escola? Será que a pretensão é apenas quantificar resultados, encaixar milhões de crianças e jovens em um “padrão de qualidade”?

Na escola, estão crianças e jovens que passam por diferentes problemas, grande parte deles associados às questões socioeconômicas, mas a escola não é responsável pelo contexto do país. Na verdade, ela ajuda e contribui com o conhecimento que provocará um futuro melhor. Por esse ângulo, vale lembrar as palavras de Young (2011, p. 614) “O currículo precisa ser visto com uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais”. E, ainda em suas palavras:

Embora não devamos esquecer o contexto mais amplo, escolhas curriculares têm de ser tratadas pelo que são: maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens. Quanto mais focamos na possibilidade de um currículo reformado resolver problemas sociais ou econômicos, tanto menos provável que esses problemas sejam tratados em suas origens, que não se encontram na escola (p. 611).

Outro aspecto semelhantemente importante relaciona-se com o que se entende por qualidade de ensino-aprendizagem. Algumas pesquisas indicam uma desmotivação na escola, por parte dos alunos, professores e, por vezes, da própria sociedade. Nesse ínterim, há um certo renascer de esperança, quando se propõe um ‘novo’ currículo, aliás como ressaltou o documento da BNCC, “para o Ministério da Educação, o que deve nortear um **projeto de nação** é a formação humana integral e uma educação de qualidade social” (BRASIL, 2016, p. 24, **grifo nosso**).

Assim, o que importa é pensar em melhorias significativas para o ensino de Geografia e, certamente, refletir com relação às possíveis mudanças. Pensar em possibilidades que as tornem viáveis. Em última análise, não se pode deixar de atentar para uma proposta curricular que realmente construa e, não destrua, o resultado de muito trabalho e luta por parte dos que defendem uma escola de qualidade que ensine significativamente as crianças e jovens. Esse, sim, seria um projeto de nação coerente.

REFERÊNCIAS

AIRES, Joanes A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan. /abr., 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9930/11573>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL, MEC. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar, segunda versão, revista. 2016. Disponível em basenacionalcomum.mec.br. Acesso em 10/09/2016.

BRASIL, Portal do Mec. *Histórico*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2:histórica&caid=97:omec&itemid=171>. Acesso em: 07 ago 2015.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. *Resolução Nº 7, de 14 de Dezembro de 2010*: Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília- DF: DOU de 15 dez 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/rce007_10>. Acesso em: 20 nov 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2014-pdf/15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>>. Acesso em: 20 set 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília – DF, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 jan 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF, ano 134, n. 248, p. 2783327841, dez. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 10 set de 2014.

CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional da geografia: o professor*. Ed. Unijuí, Ijuí: 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papyrus, 2012.

COUTO, Marcos Antônio Campos. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Componente curricular: Geografia. Parecer Crítico, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios_analiticos/pareceres/Marcos_Antonio_Campos_Couto.pdf>. Acesso em: 20 de set 2016.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* /; tradução Salma Tannus Muchail. 8 ed. (Coleção tópicos) São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KAERCHER, Nestor André. *Pode a BNCC ajudar a atrair o aluno para a escola, manter seu interesse e fazer com que ele aprenda? Como a BNCC pode ajudar a romper a desesperança dos professores?* 2016. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relat%C3%B3rios-analiticos/pareceres/Nestor_Andre_Kaercher.pdf>. Acesso em 20 de set 2016.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. São Paulo: Contexto: 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre ciências*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Douglas. *Sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relat%C3%B3rios_analiticos/pareceres/Douglas_Sousa.pdf>. Acesso em 01 de out 2016

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel e VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930 - 1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 22, p.131–149, jun. 2006. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf>. Acesso em: 25 jun 2015.

STRAFORINI, Rafael. O Currículo de Geografia das Séries Iniciais: entre o conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, Ivaine Maria, GOULART, Lígia Beatriz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynki; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos e KAERCHER, Nestor André (organizadores). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 41-59.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Portal USP. *Sobre a FFLCH*. Disponível em: <<http://fflch.usp.br/fflch>> Acesso em: 01 out. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da Linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

Contato com o autor: Mugiany Oliveira Brito Portela <mugiany@yahoo.com.br>

Recebido em: 18/08/2017

Aprovado em: 24/12/2017

ⁱ O MEC tem apresentado outras propostas que tem servido como orientadores curriculares, tais como os PCNs, por exemplo.

ⁱⁱNa página www.basenacionalcomum.mec.gov.br há um expediente com todos os marcos temporais que antecederam a proposta da BNCC. Contudo, não há argumentos que contextualizem o que definiu historicamente essas datas, para possibilitar um entendimento coerente das razões que levaram à constituição da necessidade de uma nova proposta curricular. Dizer que houve mudanças sociais agregadas aos novos estilos de vida parece-me muito incipiente.

ⁱⁱⁱA versão da BNCC analisada neste artigo, refere-se à proposta preliminar, segunda versão, revista.

^{iv}Apesar de ser um movimento mundial, a ampliação do número de anos do ensino fundamental de 4 anos estabelecida pela Lei nº 4.024, de 1961, já havia sido estabelecida na Lei nº 5.692/1971 estendeu a obrigatoriedade desse nível de ensino para oito anos. Apenas depois do Acordo de Punta del Leste e Santiago, o governo brasileiro assumiu o compromisso de estabelecer a duração de seis anos para o Ensino Fundamental para todos os brasileiros, devendo cumpri-lo até 1970. Contudo, só com a LDBN 9394/1996 que estabelecia 4 anos de Ensino Fundamental, foi possível pensar numa ampliação para nove anos do Ensino Fundamental, visto que a criança teria acesso à escola a partir dos seis anos de idade. Depois, como o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), que previu a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos e da Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005, torna -se obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, que será corroborada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Ela amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

^v Por mais que o texto dos PCNs e, mais recentemente, da BNCC sejam destinados ao público em geral, caberia uma abordagem didática de quais seriam os princípios teóricos que norteiam os documentos. Por que, por mais que a sociedade em geral faça uso dos documentos, será na escola em conjunto com professores e direção que serão desenvolvidas tais propostas no dia a dia escolar. Para que a mesma seja efetivada da forma correta é necessária uma explanação cuidadosa dos pressupostos teóricos e metodológicos.

^{vi}Segundo Callai (2013, p. 43) “a Geografia escolar, portanto, é [...] uma criação particular e original da escola, que responde às finalidades sociais que lhe são próprias”.

^{vii} Michael Foucault foi um importante filósofo francês da escola pós-modernista.

^{viii}O MEC encomendou pareceres de críticos para a BNCC. Todos foram, na área de Geografia, professores doutores que trabalham com o ensino, quer na escola básica, quer na universidade.