



ANÁLISE COMPARATIVA DA BNCC E DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE CAMPINAS-SP: CONSIDERAÇÕES DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL

Clayton José Budin

claytonbariri@gmail.com¹

Acácia Aparecida da Silva

acacia46geo@gmail.com²

José Cícero Alves

jose.ciceroalves@yahoo.com.br³

Resumo

O presente trabalho foi um desdobramento dos estudos realizados pelo Grupo de Estudos de componentes curriculares de Geografia e História, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Seu objetivo foi analisar a parte da Base Nacional de Comum Curricular (BNCC) referente ao ensino fundamental, bem como seus propósitos para o ensino e aprendizagem no Brasil. Para isso, procedemos a leitura crítica do documento, cotejando-o com iniciativas da mesma natureza, como as Diretrizes Curriculares Municipais, e com outros estudos, vídeos, e participação em debates públicos. Nossa principal conclusão foi que, apesar de trazer em sua introdução um discurso de valorização das realidades, experiências e autonomia locais, a BNCC criou modelos rígidos (as tabelas de “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades”) centralizados pela União, que privilegiam um núcleo de “conteúdos duros” que dão pouco espaço à autonomia local, e são pouco afeitos ao despertar do senso crítico pelos alunos, à formação para a cidadania ou ao desenvolvimento cognitivo futuro. Em perspectiva comparada à BNCC, as Diretrizes Municipais têm um olhar mais abrangente, que valoriza os contextos escolares e a autonomia da escola.

Palavras-chave: Professores de Geografia e História, Base Nacional Curricular Comum, Diretrizes Curriculares Municipais.

Introdução e metodologia

¹ Professores efetivos de Geografia da Rede Municipal de Educação de Campinas-SP e participantes do Grupo de Estudos de Geografia e História

² Professores efetivos de Geografia da Rede Municipal de Educação de Campinas-SP e participantes do Grupo de Estudos de Geografia e História

³ Professores efetivos de Geografia da Rede Municipal de Educação de Campinas-SP e participantes do Grupo de Estudos de Geografia e História

Alguns professores de Geografia e História da rede municipal reúnem-se semanalmente em um Grupo de Estudos de componentes curriculares, vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Seus encontros ocorrem no Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional (CEFORTEPE), e estão voltados para a formação continuada. Neles, são realizados estudos, análises, reflexões e discussões sobre ensino e aprendizagem, mas também de temas gerais da Educação e de situações do mundo contemporâneo ligadas à política, cultura, economia entre outros.

Durante o ano de 2018, analisamos a parte da Base Nacional de Comum Curricular (BNCC) referente ao ensino fundamental. O objetivo era conhecer a BNCC e seus propósitos para o ensino e aprendizagem no país. Para tanto, realizamos uma leitura coletiva da “Introdução” e “Estrutura” desse documento, e, sobretudo, seus trechos referentes às competências específicas de Ciências Humanas, Geografia e História para o Ensino Fundamental.

A BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2018. Na “Introdução”, ela define o conjunto de *aprendizagens* essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica; além de apresentar os marcos legais que a embasaram e seus fundamentos pedagógicos basilares (BNCC, 2018, p.7-21). Em seguida, sua “Estrutura” reproduz as *competências* que os alunos devem desenvolver em sua totalidade e em cada etapa da escolaridade (idem, p.23-31).

A Educação Básica está dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental Ensino Médio. A nossa preocupação foi em avaliar uma parte específica do Ensino Fundamental, nomeada pela própria Base de “Anos finais”, na área de Ciências Humanas e seus dois componentes curriculares: Geografia e História. Nessa análise, além da leitura crítica e coletiva do documento pelos próprios professores integrantes do Grupo, utilizamos fontes complementares como vídeos e publicações do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) sobre o tema, além da participação e construção de debates públicos, principalmente daqueles organizados pelo “Fórum de Cursos de Formação de Professores das Universidades Públicas Paulistas”.

Por fim, realizamos uma análise comparativa entre a “BNCC do ensino fundamental” e as *Diretrizes Curriculares Municipais de Campinas*. As Diretrizes são o documento normativo da Secretaria Municipal de Educação que expressa as concepções de Educação, ensino e



aprendizagem pretendidos na rede como um todo. Fundamental ressaltar que ele foi feito parceria com os professores e, em seu próprio corpo documental, sinaliza que seus “fundamentos devem *subsidiar* as unidades escolares na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos, consolidando sua unidade por meio de tais conceitos, *reforçando a cultura do respeito às singularidades de cada realidade regional, população de alunos, e dos indivíduos*” (CAMPINAS, 2010, p.8, grifo nosso).

Considerações do Grupo de História e Geografia sobre a BNCC

A apresentação da BNCC nos pareceu inovadora e democrática. Advoga que os currículos escolares devem adequar as “aprendizagens essenciais” propostas pela BNCC às realidades locais, valorizando o contexto, as características dos alunos e a autonomia das escolas. Além disso, ela ambiciona a superação do que chama de “ensino disciplinar”, organizando formas de ação interdisciplinares e preocupando-se com a formação inicial e continuada dos professores.

Baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁴, o documento explicita que suas duas noções fundamentais – as “aprendizagens essenciais”⁵ e as “competências gerais”⁶ – estão a serviço do desenvolvimento da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e valores. Nesse sentido, ele pretende ser uma ferramenta que garanta a “igualdade educacional”, sem voltar as costas para as singularidades locais:

[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. (BNCC, 2018, p. 15)

⁴ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

² Embora não a defina expressamente, da leitura da BNCC depreende-se que “aprendizagem essenciais” constituem o conjunto orgânico e progressivo de saberes os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, “de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. (BNCC, 2018, p. 7).

⁶“Na BNCC, *competência* é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (Idem, p.8).

Ao analisarmos a área de Ciências Humanas da BNCC, e suas respectivas competências específicas de História e Geografia para o ensino fundamental, percebemos que essa proposta de “construção de conhecimentos”, “desenvolvimento de habilidades” e da formação de atitudes e valores, mantendo a coerência com o início do documento.

As Ciências Humanas e suas componentes curriculares são longamente abordadas, em mais de 80 páginas da Base. Sinteticamente, sua função na Educação Básica, segundo a BNCC, é o de *estimular uma formação ética*, que auxilie os alunos na construção de um sentido de responsabilidade para valorizar: “os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais”. Sua outra função precípua é a formação de alunos “intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista”. (BNCC, 2018, p.351-355)

O documento faz, ainda, apontamentos sobre as funções de História e Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, período analisado nesse trabalho. Nesse recorte específico, ele indica que o estudo da Geografia deve contribuir para que os alunos compreendam: a) a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado; b) o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais; c) o território, as territorialidades e o ordenamento territorial através de diferentes representações cartográficas, linguagens e escalas de análise. (BNCC, 2018, p.379-381)

A Base também aponta três aspectos básicos do ensino de História para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental: a) identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente, ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico; b) seleção, compreensão e reflexão sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos, elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens; c) reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados na construção do conhecimento histórico. (BNCC, 2018, p.414-417)



Ora, não há dúvidas de que, até aqui, os saberes (isto é, as “aprendizagens essenciais” e as “competências gerais”) mobilizados pela BNCC são sucintos e, em nosso parecer, absolutamente relevantes e pertinentes com os objetivos do ensino de História e Geografia no Ensino Fundamental. Porém, quando o documento tenta traduzir esses saberes nos quadros específicos correspondente a cada componente curricular, o resultado se afasta radicalmente dos princípios norteadores contidos em sua proposição inicial.

Logo após discorrer sobre cada área de conhecimento e suas disciplinas conexas, a Base estipula um quadro de referência com os saberes que serão trabalhados a cada ano da Educação Básica. Este quadro está organizado em três colunas: “Unidades Temáticas”, “Objetos de conhecimento” e “Habilidades”. Definir o significado de cada uma dessas colunas não é tarefa fácil, pois a “Estrutura” da BNCC não se preocupa em defini-las precisamente, sendo necessário esmiuçar a redação circular desse documento. Resumidamente, podemos caracterizar *Unidades Temáticas* como um arranjo dos “objetos de conhecimento” ao longo da etapa escolar, adequado às especificidades de cada componente curricular. *Objetos de conhecimento* são referidos apenas “conteúdos, conceitos e processos” organizados pelas “Unidades Temáticas”. Enquanto as *Habilidades* expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos. (BNCC, 2018, p.23-31)

Por meio da leitura e análise desses quadros de referência, percebemos que as “habilidades” propostas pela BNCC afastam-se das “aprendizagens essenciais” e assemelham-se mais a *conteúdos curriculares conceituais*.⁷ Sendo assim, fogem da proposta inicial, ou seja, indicar aprendizagens essenciais e “competências gerais” para todo o Brasil. Ademais, por trazer uma lista muito extensa de “habilidades”, a Base acaba por limitar a autonomia da escola, subjugando o contexto e as características locais. Ela dificulta a adequação do processo de ensino-aprendizagem a contextos socioeconômicos e culturais específicos.

No quadro referencial do 8º ano de Geografia, por exemplo, estão definidas 24 “habilidades”, algumas delas tão extensas, complexas e delimitadas, que se afastam da própria definição de “habilidades” da BNCC:

⁷Conteúdo, aqui, é entendido como o conjunto de valores e conhecimentos que o professor deve abordar no processo de ensino e aprendizagem. São informações “duras”, roteirizadas, que não necessariamente garantem o desenvolvimento das aprendizagens, competências e habilidades básicas, estipuladas pela própria BNCC. Nesta definição, “conteúdo” está muito mais ligado à sua acepção conceitual (que envolve a abordagem de conceitos, fatos e princípios), do que procedimental (saber fazer) e atitudinal (saber ser).



(EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e *na relação com a China e o Brasil*. (BNCC, 2017 p. 387, grifos nossos)

Outras “habilidades” são desconexas das expectativas de ensino/aprendizagem:

(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra. (BNCC, 2017 p. 387)

Em muitos casos, ainda que a estrutura semântica da frase remeta a uma habilidade nos padrões da BNCC, o recorte elaborado é extremamente específicos e, em muitos casos, cronologicamente datados:

(EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). (BNCC, 2017 p. 387)

Ora, se de fato analisar padrões econômicos mundiais de produção e distribuição nos parece uma habilidade pertinente às relações de ensino-aprendizagem para o Ensino Fundamental, especificar a forma de fazê-lo ultrapassa os objetivos da BNCC. Principalmente quando ela sugere grupos e blocos econômicos que podem rapidamente se transformar. Afinal, as organizações internacionais são dinâmicas: desaparecem e surgem ao longo do tempo.

Acreditamos ser importante a existência de uma base nacional, uma vez que é fundamental se estabelecer diretrizes de ensino e aprendizagem para cada etapa da Educação Básica. Porém, ela deve conter princípios mais democráticos e permeáveis à autonomia local não só na sua apresentação, mas sobretudo na concretização de suas propostas. O ideal seria um documento que contivesse linhas gerais de orientação aos professores, para que eles pudessem adaptar os conteúdos nacionais às realidades locais de seus estados, municípios, bairros e comunidades escolares.



Um documento democrático: as Diretrizes Curriculares Municipais

Um documento curricular feito de forma participativa e a partir de princípios pedagógicos mais amplos e democráticos são as Diretrizes Curriculares Municipais de Campinas (DCM). Elas foram elaboradas por professores que faziam parte dos Grupos de Formação por Componente Curricular da rede municipal no ano de 2010, e tem sido continuamente discutidas, analisadas e reformuladas por docentes, em uma proposta de ação – reflexão – ação.

A partir da leitura e análise das Diretrizes Curriculares (2010) e dos Quadros de Suporte Pedagógico (2013), notamos que eles especificam e valorizam os objetivos essenciais de aprendizagem de cada ciclo, nomeando-os de “competências”, mas também ressaltam sua adequação aos contextos locais.

Nas DCM, “competência” é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (CAMPINAS, 2010, p.8)

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – entendidos como “conteúdos, conceitos e processos” – que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Como foi dito, as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, que leva em conta agentes “modificadores”. Os *modificadores* devem ser entendidos como a explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida, considerando a faixa etária dos alunos. Ainda assim, as habilidades não descrevem ações ou condutas indicadas ao professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos Projetos Pedagógicos escolares, que devem ser adequados à realidade de cada sistema, rede ou instituição de ensino, considerando o contexto, as experiências e as particularidades da comunidade escolar.

A partir da análise dos quadros de suporte pedagógico disciplina das áreas de Ciências Humanas nas Diretrizes de Campinas tem as seguintes perspectivas:

HISTÓRIA

Ao contrário da BNCC, onde os saberes (as “habilidades”) são o fim em si, nas DCM os “objetivos de aprendizagem” são o ponto de partida. A partir de cada “objetivo”, as Diretrizes sugerem “Eixos” temáticos, “Saberes”, “Métodos de Ensino” e, até mesmo “Recursos Pedagógicos”. Dessa forma, elas abrangem todas as competências de cada etapa escolar de forma sucinta, mas precisa, e sugerem noções gerais de como trabalhá-los, inclusive com sugestões de material de suporte pedagógico. Contudo, em momento algum o documento assume o caráter de manual, que conduz professores e alunos por caminhos apriorísticos. Exemplifica-se: um objetivo de aprendizagem definido para o 6º do Ensino Fundamental é “Conhecer e ampliar diferentes leituras: textos, imagens, mapas, etc.”, que é seguido pelo “eixo” sugerido de “documentos históricos”. A partir daí, ele orienta o professor que os “saberes” a serem trabalhados são “o que são documentos históricos e para que servem”. Ele ainda sugere que se trabalha com documentos dos próprios alunos e da escola, mas valoriza a autonomia do Projeto Pedagógico escolar como espaço de definição das estratégias e métodos para se atingir o “objetivo de aprendizagem” proposto. (Quadros de Suporte, 2013, p.16-17).

GEOGRAFIA

Aqui os “objetivos de aprendizagem” e os “saberes” são unidos e trabalhados concomitantemente. Contudo, eles continuam sendo os pontos de partida das “competências”, na acepção descrita acima. A partir deles são sugeridos os “eixos” temáticos para, só então, definir o que chama de “objetos de ensino”, subdivididos em duas partes: “conteúdos” e “metodologias/estratégias e atividades”. Assim, os “objetivos de aprendizagem” e os “eixos” são definidos de forma clara e concisa para cada ano e ciclo da Educação Básica. Porém, os conteúdos aparecem somente de forma norteadora e específica e rigidamente como na BNCC. Além disso, as Diretrizes trazem sugestões de metodologias, estratégias e atividades de aprendizagem, sempre lembrando a autonomia e as especificidades do contexto escolar.



Outra conclusão relevante, promovida a partir dessa análise, é que as competências e os objetos de conhecimento dos componentes curriculares de Geografia e História aproximam-se e se dialogam nas “Diretrizes Curriculares” e nos “Quadros de suporte pedagógico” dos anos finais do ensino fundamental.

Deste modo, durante o ano de 2019, algumas das atividades do nosso Grupo de Estudos têm sido mapear as áreas de convergência e elaborar atividades didático-pedagógicas que relacionem os objetivos e os conteúdos dos dois componentes de forma transversal, proporcionando aos alunos, simultaneamente, as leituras temporais e espaciais dos fenômenos estudados.

Ademais, outra preocupação do Grupo, neste ano corrente, é referente a uma temática que tanto a BNCC quanto as DCM pouco abordam – até pelos seus caracteres normativos e generalizantes. A partir do trabalho dos professores, buscamos desenvolver atividades igualmente transversais, mas voltadas aos alunos da educação especial. Estamos procedendo a um levantamento das pessoas com deficiência, bem como os tipos de deficiências por elas apresentadas. A partir disso, iremos adequar as atividades pedagógicas de acordo as especificidades e potencialidades de cada educando.

Tecendo algumas considerações ...

Em síntese, consideramos que, embora a BNCC preveja a valorização das realidades, experiências e autonomia locais, a forma como foi executada criou modelos rígidos (as tabelas de “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades”) centralizados pela União, que privilegiam um núcleo de “conteúdos duros”, dão pouco espaço à autonomia local e dificultam o despertar do senso crítico pelos alunos, a formação para a cidadania e o desenvolvimento cognitivo futuro, princípios estipulados na própria “Introdução” da Base para as Ciências Humanas.

Existe uma disparidade evidente entre os princípios pedagógicos contidos na “Introdução” da BNCC e na sua execução, através dos mencionados quadros de referência por componente curricular. Tal disparidade nos levou a elaborar hipóteses interpretativas que pudessem explicá-la. Uma delas foi que, talvez a pequena participação de professores do ensino fundamental na formulação da Base, tenha sido a causa da construção de um currículo que não dê margem para ser adaptado às realidades locais. Outra hipótese relaciona-se à intenção de



preparar as escolas para uma gestão padronizada, com objetivos pedagógicos definidos nacionalmente, e que, portanto, sejam homogeneizados e pouco permeáveis às realidades locais. Essas hipóteses, contudo, precisam ser rigorosamente testadas, num esforço que ultrapassaria as intenções desse trabalho.

Além dos estudos da BNCC, retomamos nossas Diretrizes Curriculares Municipais num exercício de análise comparativa. Nossas conclusões foram que as Diretrizes estabelecem e executam princípios pedagógicos mais abrangentes e democráticos, que valorizam os contextos escolares e a autonomia da escola. Isso fica evidente não só em sua estrutura, mas também no espaço e autonomia que reserva para os Projetos Pedagógicos locais.

Ainda há que se pesar que a estrutura das Diretrizes potencializa a construção interdisciplinar e transversal das competências e dos objetos de conhecimento das áreas de Ciências Humanas. E um dos esforços do nosso “Grupo de Estudos de componentes curriculares de Geografia e História” é justamente o de mapear e produzir atividades didático-pedagógicas que possibilitem isso para todos os educandos, incluindo aqueles pertencentes ao que se convencionou chamar de “educação especial”.

Por fim, mesmo reconhecendo a necessidade de uma base nacional, a BNCC, da maneira que foi concretizada, parece distante da realidade de ensino brasileiro atual, na seleção das aprendizagens e das habilidades exigidas. Ela não favorece a autonomia de ensino da escola, tampouco a da prática docente. Resumir a relação de ensino-aprendizagem a conteúdos rígidos, que em muitos casos, não dialogam com o contexto escolar, não irá melhorar a qualidade de ensino, pois o mais importante hoje seria “aprender a aprender”.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Secretaria da Educação Básica. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: março de 2018.

CAMPINAS, Prefeitura Municipal. **Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais**: um processo contínuo de reflexão e ação. Secretaria Municipal de Educação, Departamento pedagógico; organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. -- Campinas, SP: Millennium Editora, 2010.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. **Quadros de Suporte Pedagógico para as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Anos Finais**: subsídios à prática educativa. Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional, Campinas, SP, 2013