



A Base Nacional Comum Curricular no Brasil e a emergência do conteúdo: um olhar a partir do ensino de Geografia

Raquel Augusta Melilo Carrieri¹
raquelmelilo.ead@gmail.com

Patrícia Assis da Silva Ribeiro²
patricia.assis@ufjf.br

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada no Brasil em 2018, é um documento que reflete algumas concepções de currículo que nascem e se desenvolvem na academia. Diversos pesquisadores ainda estão fortemente voltados à natureza reprodutora do currículo; nessa concepção, a escola é lida como um dos locais de reprodução das desigualdades porque, entre outras coisas, desenvolve conhecimentos socialmente valorizados, tornando outros conhecimentos subalternizados. Pouco tem sido discutido sobre o que deve ser ensinado nas escolas. Diante dessa lacuna, este artigo tem como objetivo analisar o conteúdo de ensino da Geografia na BNCC à luz das obras de Michael Young, Joseph Schwab e Zongyi Deng. Para isso, a pesquisa adotou como metodologia a análise documental e bibliográfica, entendida como um procedimento de investigação que se apoia no exame sistemático de documentos oficiais e de referenciais teóricos. A partir dessa análise, percebe-se que os textos da BNCC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio representam diferentes possibilidades de abordagem do conteúdo. A BNCC do Ensino Fundamental apresenta uma leitura de conteúdo que se conecta às estruturas sintáticas e substantivas do campo da ciência que fundamenta a disciplina escolar. Diferentemente, no texto do Ensino Médio, no Ensino Fundamental tem-se elementos para se trabalhar aquilo que Michael Young chama de conhecimento poderoso: o conhecimento que, por ser socialmente valorizado, pode oportunizar melhores condições de acesso a contextos e espaços também socialmente valorizados. Por fim, defendemos que o currículo deve se ancorar no conhecimento das disciplinas científicas, não como instrumento tecnicista, mas como meio de promover a emancipação intelectual e a justiça social. Um projeto educacional nacional, comprometido com a equidade, deve partir do reconhecimento do valor formativo do conhecimento poderoso.

Palavras-chave: Estudos do currículo; Ensino de Geografia; Conteúdo.

Introdução

O currículo, enquanto objeto de estudo e investigação científica, é lido por diversos campos de conhecimento seguindo os pressupostos e postulados que subsidiam esses campos. No escopo de pesquisas que buscaram elaborar uma Teoria do Currículo, destacam-se aquelas

¹ Pós-doutoranda da Cátedra Magda Soares de Educação Básica - Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais (IGC/UFMG).

² Professora da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais (IGC/UFMG).



que perceberam o currículo como algo que, apesar de carregar um status institucional normativo e neutro, podia servir de expressão e instrumento das relações de poder vigentes em um território. Michael Young foi um importante representante dessa linha analítica entre as décadas de 1960 e 2000. A partir de meados dos anos 2008, Michael Young revisita sua teoria e os impactos que ela causou ao ser amplamente divulgada e institucionalizada em programas de governo.

Nesse processo de revisão, Michael Young (2014) elaborou uma breve genealogia da Teoria do Currículo destacando a importância que as proposições curriculares do Reino Unido e Estados Unidos tiveram no delineamento de um campo de pesquisas mais sólido. De acordo com Young (2014), surgiram várias perspectivas para se pensar o currículo a partir da década de 1960 que, apesar de diferentes leituras, teciam críticas aos modelos desses dois países. O autor organizou essas diferentes perspectivas em quatro linhas de tendência. A primeira sugeria uma interação entre a tradição anglo-estadunidense e as tradições alemã e do Norte da Europa. A segunda perspectiva se desenvolveu como uma teoria crítica do currículo, e reuniu teóricos recontextualistas, neomarxistas e pós-marxistas. A terceira perspectiva pretendeu fazer uma historiografia do currículo. E, por fim, a quarta linha reunia os sociólogos da educação, tanto da tradição construtivista quanto da tradição realista.

Um dos expoentes da tradição construtivista, no que diz respeito à teoria do Currículo, foi o próprio Michael Young. Em 1971, o autor editou uma obra que se tornou expressão de uma importante mudança na forma de compreender o currículo. Intitulado *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, o livro reuniu textos de diversos autores que, de maneira geral, se opunham a uma concepção técnica do currículo.

A Nova Sociologia da Educação (NSE), e sobretudo Michael Young, introduziram uma nova forma de analisar o currículo, que tinha como principal preocupação identificar as expressões de poder subjacentes às escolhas daquilo que iria compor uma parte importante dos sistemas de ensino. Dessa maneira, assumia-se uma visão de currículo crítica, que se preocupava em desvelar um jogo de poder que até então parecia não ter ficado muito nítido.

No Brasil, ganham destaque as posições de Alice Cassimiro (2015), que vão ao encontro de parte das produções da Teoria do Currículo produzidas na década de 1970, sobretudo aquelas ligadas à NSE e também as teorias neomarxistas. De acordo com a autora, a história do currículo é marcada pela concepção de que possa existir uma base racional que sustente as decisões sobre os saberes e atividades de ensino, sendo essa base ancorada em princípios epistemológicos,



psicológicos ou emancipatórios. Para a autora, o currículo não pode ser elaborado sem que se tenha em mente as lutas políticas que protagonizam as disputas sobre o que deve ser ensinado. Dessa maneira, Cassimiro (2015) se opõe à ideia de elaboração de um currículo comum, que pressupõe a existência de um conjunto de conhecimentos que deva ser socialmente valorizado.

As posições de Alice Cassimiro (2015) conversam com a perspectiva de Michael Young adotada na década de 1970, sobretudo no que se refere à valorização de um tipo específico de conhecimento. Mas, Michael Young expressa uma mudança de pensamento, que se manifesta em escritos do início do século XXI. É essa renovação de pensamento que será adotada como base teórica para se pensar o currículo neste artigo.

Em 2007, Michael Young afirma que o que importa nas discussões sobre currículo é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é o conhecimento poderoso, um conhecimento que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem.

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a “única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares.” (Young, 2007, p. 1297).

A preocupação de Michael Young (2007) passa a ser a de firmar uma posição que ressalte a necessidade de garantir acesso ao conhecimento, em especial para crianças e jovens dos grupos sociais menos favorecidos. Isso significa entender que a escola tem uma tarefa específica, a de disponibilizar conhecimento especializado, fornecendo parâmetros conceituais e metodológicos de compreensão do mundo.

A partir de 2011, Young apresenta novas análises sobre a produção e distribuição do que ele vai chamar de conhecimento poderoso. De forma radical, ele afirma a importância da produção das áreas de conhecimento, nas universidades e nos centros de pesquisa como fonte para a seleção do conhecimento especializado que deverá compor o currículo a ser recontextualizado nas disciplinas escolares. Michael Young assume, portanto, o valor social de uma distribuição mais justa do conhecimento poderoso que, num país democrático, deveria ser disponibilizado a todos. A escolarização representa “os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes” (Young, 2011, p. 619-620).



Como Michael Young não se deteve, até então (2025), a investigação que se concentram na natureza do conhecimento acadêmico, coloca-se em relevo o pensamento de Zongyi Deng (2007, 2008, 2013, 2015) e de Joseph Schwab (1962, 1964, 1973). Acredita-se que as visões desses dois autores conversam com a perspectiva de conteúdo que estamos adotando, qual seja: “o conjunto de métodos, conceitos e ações que permitem a produção de práticas pedagógicas e de aprendizagens referentes ao desenvolvimento do raciocínio geográfico” (Melilo Carrieri, 2023). Ao pensar a natureza do conhecimento geográfico estaremos mais próximos de analisar como o currículo nacional converge, ou não, com um conhecimento poderoso.

Metodologicamente, este estudo baseia-se em análise documental e bibliográfica. A análise documental se volta ao exame sistemático da BNCC, compreendida como um texto normativo que explicita escolhas políticas, pedagógicas e epistemológicas. Essa abordagem permite identificar as concepções de conhecimento e currículo que orientam a formulação oficial, revelando também tensões e silêncios presentes no documento. Já a análise bibliográfica consiste em uma revisão crítica de obras de referência sobre currículo e conhecimento escolar, em especial as de Schwab e Deng, de modo a construir um quadro teórico que dialogue com o documento oficial. A combinação dessas duas estratégias possibilita interpretar a BNCC não apenas como texto prescritivo, mas como parte de um campo de disputas, em que o conhecimento escolar assume diferentes significados.

A emergência do conhecimento científico no currículo

A ideia central da teoria de Zongyi Deng (2007, 2008, 2013) é a de que a elaboração do currículo requer uma teoria que não apenas diferencie diversos tipos de conhecimento, mas também elucide as formas como esse conhecimento é produzido.

Conhecer o conteúdo de uma disciplina escolar implica, para Deng (2015), saber mais do que o conteúdo em si; implica uma compreensão da teoria subjacente do conteúdo, que é necessária para divulgar e realizar o potencial educacional incorporado ao conteúdo.

Nesse sentido, Deng (2015) aciona as recentes produções de Michael Young para reforçar as críticas feitas pelo autor ao abandono de teorias do conhecimento nas pesquisas sobre currículo. Vale ressaltar, como fez Deng (2015), que essas críticas são direcionadas a algumas perspectivas teóricas como a neo-marxista, reconceitualista, pós-estruturalista ou pós-



modernista. Para o autor, um conjunto muito grande de autores e pesquisadores em educação se ocupam de entender os conteúdos e conhecimentos subjacentes à prática docente, embora muitas dessas não sejam consideradas no processo de produção dos currículos. Deng (2015) destaca, entre esses autores, Lee Shulman (1986, 1989) e Joseph Schwab (1963, 1973).

Joseph Schwab se ocupou em tentar entender a estrutura das disciplinas num contexto em que a reforma curricular dos Estados Unidos na década de 1960 estava sendo discutida. De acordo com Schwab (1962), os conteúdos escolares são derivados e organizados de acordo com as estruturas das disciplinas acadêmicas. Essa concepção vai ao encontro do que Michael Young chama de conhecimento poderoso. Mas Schwab (1962, 1964, 1973) vai além da valorização do conhecimento especializado ao propor um delineamento dos conceitos essenciais, princípios, métodos e hábitos da mente que caracterizam uma disciplina acadêmica e que podem contribuir para o desenvolvimento moral e intelectual dos estudantes.

Ao elencar o trabalho de Schwab (1962), Deng (2015) não só reforça as ideias recentes de Michael Young como sinaliza um caminho para se construir o currículo tendo como base o conteúdo. Ao elaborar uma teoria do conhecimento com base na estrutura das disciplinas Schwab (1962, 1964), defende a ideia de que a educação escolar pode trabalhar com as ideias-chave e métodos das ciências naturais e sociais, para pensar criticamente e logicamente, e expressar-se de forma clara e eficaz. Isso não significa que o conteúdo de cada disciplina seja um dado concreto e imutável.

Schwab (1964) entende o processo de evolução dos métodos e teorias das ciências. Não defende, portanto, um currículo tecnicista ou amorfo. A sua principal investigação é tentar descortinar as diferentes estruturas conceituais que formam as disciplinas acadêmicas. Tarefa que, por si só, já é bem complicada e é vista pelo pesquisador como um problema. O problema de determinar para cada disciplina quais critérios ela usa para medir a qualidade de seus dados revela o quão incipientes estavam, na década de 1960, as teorias do conhecimento. Para Schwab (1964, p. 14), as ciências “extraem seus significados mais reveladores, não de seu contexto, mas de seu lugar na sintaxe”. São as chamadas estruturas sintáticas.

Schwab (1964) tece críticas à ausência dos processos investigativos no contexto de ensino aprendizagem. Assuntos complexos o suficiente para exigir investigação são assuntos que, de acordo com Schwab (1964), se confundem pela grande variedade de características, qualidades, comportamentos e interações que apresentam ao nosso olhar. Essa riqueza pode



paralisar a investigação se não for oferecido ao estudante um guia de investigação ancorado na estrutura sintática do campo de conhecimento a qual a disciplina escolar se vincula.

The substantive principles chosen to guide enquiry are controlled by two opposing criteria. One of these I shall call reliability. Reliability requires that the guiding principle be free of vagueness and ambiguity, that the referents of its terms have unequivocal location and limit, and that the measurements or manipulations of these referents can be made precisely and can be repeated with uniform results. The substantive structures cited as example above meet this criterion as well as could be expected. (Schwab, 1964, p.14)

Ao entender as estruturas sintáticas das disciplinas, entende-se também a importância de se elaborar revisões constantes do conhecimento produzido. Especificamente sobre currículo, Schwab (1969) defende uma abordagem que seja prática, não num sentido de ser conectada a um conjunto de atos não reflexivos: “there will be a renewed capacity to contribute to the Quality of American Education, only if the bulk of curriculum energies are diverted from the theoretic to the practical” (Schwab, 1969, p.1). Para o autor, o caráter prático da disciplina refere-se a escolhas e ações, em contraste com a teoria, que concerne especificamente ao conhecimento. Ao tratar do que chama de crise do currículo, Schwab (1969) trabalha com a ideia de que todo campo de pesquisa é marcado por crises, já que a consolidação de uma disciplina depende dos princípios que vão lhe dar forma e conteúdo. As consequências da inadequação dos princípios são diversas:

The inadequacies of principles begin to show, in the case of theoretical enquires, by failures of the subject matter to respond to the questions put to it, by incoherencies and contradictions in data and in conclusions which cannot be resolved, or clear disparities between the knowledge yielded by the enquires and the behaviors of the subject matter which the knowledge purpose to represent. In the case of practical enquiries, inadequacies begin to show by incapacity to arrive at solutions to the problems, by inability to realize the solutions proposed, by mutual frustrations and cancellings out as solutions are put into effect. (Schwab, 1969, p. 3)

Uma crise de princípios, para Schwab (1969) surge quando os princípios se esgotam ou quando todas as perguntas que eles permitem já foram feitas e respondidas ou ainda quando os esforços de investigação instigados pelos princípios finalmente mostraram sua inadequação ao assunto e aos problemas que eles foram projetados para atacar.

Segundo o raciocínio de Schwab (1969), nos arriscamos a afirmar que há uma crise da teoria do currículo no Brasil. Tendo como referência os estudos de Alice Casimiro, e também as críticas feitas à BNCC (que serão apresentadas a seguir), percebe-se que há uma parcela de



pesquisadores ainda muito focados no caráter reprodutivista do currículo. Ainda que esse caráter seja, em grande medida, um dado da realidade, essa percepção já encerra por si só uma linha de investigação. Percebeu-se a escola como um dos *locus* de reprodução das desigualdades a partir da lente do conhecimento socialmente valorizado. Nesse sentido, as críticas começaram a apontar para a necessidade de se valorizar o conhecimento produzido localmente e individualmente. E a escola ficou esvaziada de seu papel principal: emancipação humana por meio do alargamento das competências cognitivas e socioemocionais.

Acredita-se que uma base nacional que objetive uma educação igualitária, democrática e emancipatória deva começar com o conhecimento, que é o conteúdo das disciplinas que representam os campos de pesquisa científica. Por isso apresenta-se uma defesa do currículo nacional como uma ferramenta que pode proporcionar um reposicionamento do conhecimento científico como um conhecimento poderoso como um projeto educacional nacional.

Análise da BNCC à luz da perspectiva de valorização de conteúdo curricular

No Brasil, analisar currículo nacional é contextualizá-lo à luz da construção e aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens e habilidades essenciais da Educação Básica. Nesse sentido, a BNCC é vista como uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares das unidades da Federação (estados, municípios e distrito federal).

De maneira geral, a BNCC foi estruturada seguindo as três principais etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As primeiras grandes discussões sobre a BNCC, em nível nacional, não levaram em consideração o texto final do documento, homologado em 2018. Isso aconteceu porque a versão de 2017 apresentava apenas o texto para a Educação Básica e Ensino Fundamental. Mesmo com a ausência do Ensino Médio, a versão de 2017 já abriu caminho para o surgimento de análises e críticas que influenciaram, normalmente de maneira negativa, um conjunto de percepções sobre a base.

Um texto que se apresenta como um orientador curricular de um país das dimensões territoriais do Brasil sempre será cercado de disputas e estará sujeito a críticas. No caso da BNCC, as críticas mais recorrentes referem-se ao seu caráter pretensamente mercadológico.

Como não é o objetivo deste artigo, não serão analisadas de maneira ostensiva as críticas direcionadas à BNCC. Para redirecionar a visão para a questão do conteúdo, o foco da análise



será nos textos da BNCC - Ensino Fundamental (BNCC-EF) e BNCC - Ensino Médio (BNCC - EM), com o foco no componente curricular da Geografia.

BNCC - Ensino Fundamental

A BNCC - EF Geografia, tal como a de outros componentes curriculares, apresentou três versões. A primeira e a segunda versão foram elaboradas pela mesma equipe, antes de 2017. Após o afastamento de Dilma Rousseff, em 2016, outra equipe foi constituída e concluiu a terceira e última versão.

A primeira versão da base (Brasil, 2016a) apresentava uma perspectiva culturalista, como foco no sujeito, centrada em quatro dimensões formativas, que percorriam os anos dos ensinos fundamental e médio, associadas às habilidades que expressavam conhecimentos geográficos. Essa versão passou por uma consulta pública e a partir dessa consulta um rearranjo foi feito no texto (Brasil, 2016b). De acordo com Roque Ascensão (2020), essas duas primeiras versões tornaram evidente uma percepção que a pesquisadora já tinha: os atuais professores de Geografia, formados em nossas Universidades, dificilmente identificariam nos dois documentos uma orientação quanto ao que seria o conhecimento geográfico indicado para a educação básica através da BNCC.

Depois da destituição de Dilma Rousseff, uma nova equipe de trabalho foi criada para a produção do texto final da base. Acredita-se que a última versão acrescenta elementos que permitem que a epistemologia da Geografia dê sustentação a práticas pedagógicas mais conectadas ao fazer científico. Há uma clara demarcação de princípios e conceitos que são assumidos como essenciais e constitutivos da Geografia.

Nesse sentido, o texto da nova BNCC - EF Geografia pode ser entendido como um texto que valoriza o conteúdo científico ao entender a Geografia como componente importante para o desenvolvimento de um sujeito crítico da realidade. O documento propõe o uso de metodologias que convergem com ideias mais contemporâneas acerca do objeto de estudo da Geografia, uma vez que nele é dada uma ênfase ao pensamento espacial e ao raciocínio geográfico. Interpretando o texto da BNCC, entende-se que o pensamento espacial esteja relacionado à localização e orientação espacial. Enquanto isso, o raciocínio geográfico

[...] aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas” (Brasil, 2019, p.247)



Na concepção de Castellar (2019), uma das autoras do texto da BNCC - Ensino Fundamental, o raciocínio geográfico possui por pressupostos o que considera os dois articuladores da vida intelectual do professor: o estatuto epistemológico da ciência geográfica e as metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem. A construção desta vida intelectual se dá pela compreensão, por parte do professor, das categorias de análise, conceitos e princípios geográficos; dos fundamentos e situações cotidianas dos alunos; da compreensão e ressignificação de referenciais pedagógicos.

BNCC - Ensino Médio

A BNCC - Ensino Médio aparece no escopo da Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017. Essa reforma suscitou intensos debates entre diversos setores da população desde sua apresentação, e posterior implementação. Para os defensores da reforma, o antigo modelo de Ensino Médio era desinteressante e pouco dialogava com as necessidades e os interesses dos jovens brasileiros. Para os seus críticos, a reforma aprofundou as desigualdades entre a rede pública e a rede privada. O debate em torno do currículo do Ensino Médio foi tão intenso que precisaríamos de outro artigo só para colocar lente nas camadas analíticas que esse debate expos. Vamos focar no currículo que se associou à Reforma do Ensino Médio.

De maneira bastante genérica, pode-se dizer que a reforma do Ensino Médio compreende a ampliação da carga horária mínima e a flexibilização curricular. De acordo com a reforma, as escolas de ensino médio deveriam oferecer no mínimo 3000 horas aos alunos, ampliação da carga horária anterior que era de 2400 horas. Além disso, para que ocorresse flexibilização curricular, dividiu-se o conteúdo em duas partes: Formação Geral Básica (1800 horas) e Itinerários Formativos (1200 horas). Os Itinerários Formativos foram a grande novidade e deveriam ser organizados em componentes (disciplinas escolares) seguindo pelo menos um dos eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção na realidade, empreendedorismo e projeto de vida. Somente o último eixo era obrigatório dentro dos Itinerários Formativos. Os demais foram organizados seguindo o entendimento de cada sistema de ensino, rede e escola. Ou seja, cerca de 40% da carga horária dos estudantes foi destinada a um conjunto amorfo e plástico de componentes que a rigor, só deveriam seguir eixos temáticos e competências genéricas.



A redução da Formação Geral Básica de 2400 para 1800 horas atingiu todos os componentes curriculares tradicionalmente legitimados, que tiveram um apagamento considerável. Vejamos o caso da Geografia.

A Geografia foi agrupada na área de conhecimento “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” e obrigatoriamente precisava estar presente na Formação Geral Básica. De acordo com o texto oficial, a BNCC essa área

propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2017, 541).

Escolheu-se, para atender a essas proposições, algumas categorias da área das Ciências Humanas fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. No caso da Geografia, já é possível notar um esvaziamento das categorias que compõem a identidade da disciplina na escolha das categorias.

Esse incômodo com o esvaziamento das disciplinas foi bastante simbolizado, por alguns críticos da base, por meio da palavra “conteúdo”. Ainda que o emprego do termo não tenha o mesmo sentido daquele que é utilizado aqui, entende-se que a preocupação se refere ao esvaziamento com aquilo que dá sustentação a um campo de conhecimento que se apresenta como científico. Até mesmo uma coleção de livro didático apresenta uma crítica a esse esvaziamento. Da maneira como os autores colocam

Uma das grandes questões levantadas nesse debate se referia ao conteúdo que seria oferecido em cada um dos componentes curriculares, tendo em vista que alguns deles, como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, por exemplo, foram agrupados em áreas de conhecimento como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse questionamento coincidiu com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que vinha sendo construído desde 2015 e que visa definir o conjunto de aprendizagens básicas e essenciais a todos os alunos do Brasil. Esse documento foi finalizado em dezembro de 2018, com a homologação de sua versão final pelo Ministério da Educação, contemplando todas as etapas da Educação Básica. (Vieira et al, 2020).



Uma das únicas possibilidades de se construir um currículo e/ou planejamento de ensino que seja ancorado no estatuto epistemológico da Geografia aparece em uma única habilidade. A habilidade (EM13CHS206³) é assim descrita:

Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico. (Brasil, 2018, p.573)

A própria ideia de habilidade se perde um pouco quando analisados os objetivos que essa habilidade se propõe a atender. Desenvolver uma atividade ou uma sequência didática que tenha como norte uma habilidade tão ampla é um desafio tão grande que nem as coleções do livro didático conseguiram se organizar para criar textos ou atividades que atendessem aos princípios mencionados na habilidade. Além disso, colocar um conjunto enorme de conceitos, teorias e pressupostos dentro de uma única habilidade impossibilita que o professor crie métricas de avaliação dos estudantes.

Considerações finais

Em função das análises empreendidas até aqui, defende-se que a BNCC - EF, diferente do texto do Ensino Médio, apresenta o conteúdo da Geografia conectado às estruturas sintáticas e substantivas do campo da ciência que fundamenta a disciplina escolar. Além disso, o texto da BNCC - EF permite que se veja o conhecimento escolar como teórico, desenvolvido para generalizações e a universalidade. Isso não significa se afastar do contexto. O ato de generalizar, por exemplo, é considerado uma ação intelectual complexa, de acordo com teóricos da psicologia cognitiva. Este ato permite que um princípio, lei ou conceito científico seja entendido em seu sentido amplo e aplicado a vários contextos.

O pensamento conceitual, associado a generalizações e a teorias científicas, faz parte do conhecimento poderoso, na medida em que vai além das soluções e dos conhecimentos advindos do cotidiano, por vezes equivocados. Esse conhecimento universal e generalizável ao ser ensinado na escola fornece um instrumento interpretativo mais elaborado ao aluno. Instrumento esse que poderá, em função do seu poder, levar o aluno a questionar o

³ Cada objetivo de aprendizagem, na BNCC, é apresentado utilizando um código alfanumérico que sequencialmente expressam: Etapa da Educação (EI - Educação Infantil/ EF - Ensino Fundamental/ EM - Ensino Médio). O primeiro par de números (13) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos. A segunda sequência de letras indica a área (três letras) ou o componente curricular (duas letras). Geografia “pertence” a Ciências Humanas Aplicadas. Os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números).



conhecimento do contexto, negando ou afirmando-o e, assim, utilizando o conhecimento escolar em prol de soluções para o cotidiano.

Acredita-se que uma base nacional que objetive uma educação igualitária, democrática e emancipatória deva começar com o conhecimento, que é o conteúdo das disciplinas que representam os campos de pesquisa científica. Por isso apresenta-se uma defesa do currículo nacional como uma ferramenta que pode proporcionar um reposicionamento do conhecimento científico como um conhecimento poderoso como um projeto educacional nacional.

Referências bibliográficas

ASCENÇÃO, V. R. A Base Nacional Comum Curricular e a produção de práticas pedagógicas para a Geografia Escolar: desdobramentos na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 173-197, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. 1ª versão**. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão**. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Versão final. Brasília: MEC, 2018.

DENG, Z. Transforming the subject matter: Examining the intellectual roots of pedagogical content knowledge. **Curriculum Inquiry**, v. 37, p. 279–295, 2007.

DENG, Z. The practical, curriculum, theory and practice: An international dialogue on Schwab's the 'Practical 1'. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, p. 583–590, 2013.

DENG, Z. Content, Joseph Schwab and German Didaktik. **Journal of Curriculum Studies**, v. 47, n. 6, p. 773-786, 2015.

DENG, Z.; LUKE, A. Subject matter: Defining and theorizing school subjects. In: CONNELLY, F. M.; HE, M. F.; PHILLION, J. (ed.). **The SAGE handbook of curriculum and instruction**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. p. 66–88.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445–466, maio/ago. 2015.

SCHWAB, J. J. The structure of the disciplines: Meaning and significance. In: FORD, G. W.; PUGNO, L. (ed.). **The structure of knowledge and the curriculum**. Chicago, IL: Rand McNally, 1964. p. 1–30.

SCHWAB, J. J. **College curriculum and student protest**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1969.



SCHWAB, J. J. The practical 3: Translation into curriculum. **The School Review**, v. 81, p. 501–522, 1973.

YOUNG, M. **Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education**. London: Routledge, 2007.

YOUNG, M. Why educators must differentiate knowledge from experience? **Journal of the Pacific Circle Consortium for Education**, v. 22, n. 1, p. 9-20, 2010.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2014.