Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR: desdobramentos na formação docente

Valéria de Oliveira Roque Ascenção
valeriaroque@gmail.com

Doutora em Geografia e Análise Ambiental pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFMG, Instituto de Geociências.

RESUMO

Este artigo é um desdobramento da mesa de debates ocorrida em agosto de 2019, no 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia-ENPEG, na UNICAMP, Currículo e a teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo com as proposições da Base Nacional Comum Curricular de Geografia (BNCC Geografia) para os anos iniciais e finais do ensino fundamental brasileiro. O objetivo central do trabalho é colocar em diálogo os desafios postos pela proposição de conhecimentos geográficos pela atual BNCC ao professor de Geografia, à sua formação - inicial e continuada -,e à organização de suas práticas pedagógicas a partir dos currículos construídos sob a égide da base. Buscarei apontar uma alternativa de leitura da base com vistas a subsidiar o professor atuante na educação básica. Quanto à formação docente, me aterei a discorrer sobre os limites dos atuais currículos formativos das licenciaturas em Geografia e as possibilidades que eu vejo expressas na BNCC.

PALAVRAS-CHAVE

Base Nacional Comum Curricular Geografia, Formação Docente, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

EL CURRÍCULUM NACIONAL COMÚN DE GEOGRAFÍA Y LA PRODUCCIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA GEOGRAFÍA ESCOLAR: desarrollos en la formación docente

RESUMEN

Este artículo es el resultado de la mesa de debate que tuvo lugar en agosto de 2019, en el 14° Encontro Nacional de Práctica de Ensino em Geografía (ENPEG), en la UNICAMPI, Campinas. Con carácter de ensayo, este trabajo trata sobre el conocimiento pedagógico que articula los debates del Campo Curricular y la teoría del Conocimiento Pedagógico del Contenido con las propuestas presentes en el Currículum Nacional Común de Geografía (Base Nacional Comum Curricular de Geografia, en sus siglas BNCC), en los años iniciales y finales de Educación Primaria en la escuela brasileña. El objetivo principal de este trabajo es crear un diálogo entre los desafíos que plantea la propuesta de conocimientos geográficos por la actual BNCC y el profesor de Geografía, tanto en lo que respecta a su formación inicial y continuada, como a la organización de sus prácticas pedagógicas a partir de los planes de estudio construidos bajo la base curricular. Se intentará señalar una forma alternativa de leer la base curricular para apoyar al docente de Educación Primaria. Con respecto a la formación de los profesores, se ceñirá a los límites de los actuales programas de formación de licenciados en Geografía y en las posibilidades expresadas en la BNCC.

PALABRAS CLAVE

Currículum Nacional Común de Geografía, Formación del profesorado, Conocimiento Pedagógico del Contenido

THE BRAZILIAN COMMON CORE STANDARDS AND THE PRODUCTION OF PEDAGOGICAL PRACTICES FOR SCHOOL GEOGRAPHY: developments in teaching training

ABSTRACT

This paper originated as a ramification from a discussion panel held in August of 2019 as part of the 14th National Meeting of Geography Education Practices (14° Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, ENPEG), at UNICAMP, Campinas, Brazil, and was developed as an essay that articulates debates in the field of Curriculum and of the framework of Pedagogical Content Knowledge with the propositions contained in the Brazilian Common Core Standards (Base Nacional Comum Curricular de Geografia, BNCC) for Geography during elementary and middle education in Brazil. This work aims to ignite a conversation about the challenges brought about by the current BNCC proposition for Geography teacher's geographic knowledge, their training – initial and continuing – and the organization of their educational practices based on the curricula built under the BNCC. I will seek to point out an alternative understanding of the BNCC that could subsidize the teachers of basic education level. Regarding teacher's training, I will limit myself to commenting on the limits of the current curricula for the Geography Education degrees and the possibilities I see in the BNCC.

KEYWORDS

Brazilian Common Core Standards, Teacher Education, Pedagogical Content Knowledge

Introdução

Este artigo é um desdobramento da mesa de debates "Políticas educacionais e curriculares e os desafios do ensino de Geografia", ocorrida em agosto de 2019, durante o 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia-ENPEG, na UNICAMP, Campinas.

Configura-se um texto em caráter ensaístico, mas, que ao mesmo tempo, tratará de considerações sobre o conhecimento docente derivadas de pesquisas realizadas desde 2012, visando debater tensões trazidas para a formação de professores e para as práticas docentes a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destaco que trarei neste artigo uma análise referente aos anos finais do ensino fundamental, sendo, portanto, fiel ao que foi debatido na mesa supracitada.

O objetivo central do trabalho é colocar em diálogo os desafios postos pela proposição de conhecimentos geográficos pela atual BNCC ao professor de Geografia, tanto no que tange à sua formação - inicial e continuada -, como no que se refere à organização de suas práticas pedagógicas, a partir da implementação dos currículos construídos sob a égide da base.

Buscarei apontar uma alternativa de leitura da base com vistas a subsidiar o professor atuante na educação básica. Quanto à formação docente, me aterei a discorrer sobre os limites dos atuais currículos formativos e as possibilidades que eu vejo expressas na BNCC.

Para a execução do exercício ao qual me propus, trouxe para o debate teorias e autores que não necessariamente dialogaram entre si, sendo, portanto, eu a responsável pelo intercruzamento de suas ideias. Para tratar da permanente construção de uma disciplina escolar utilizei Chervel (1991) e com o fim de argumentar que um currículo prescrito jamais terá sua reverberação, tal e qual foi proposto, nas práticas escolares, lancei mão de Basil Bernstein (1996) e do conceito de recontextualização. Ponderando sobre o conhecimento escolar e o lugar das disciplinas escolares no currículo, trago para o debate Michael Young (2007; 2011).

Discorro sobre as possibilidades vistas por mim na proposição da BNCC, tanto para a superação de lacunas na formação docente, como para a construção do

conhecimento poderoso defendido por Michael Young (2011). Nessa última parte, lanço mão ainda de pesquisas desenvolvidas por mim, professora Valéria Roque e por meu parceiro de trabalho, o professor Roberto Valadão. Desde 2012 temos realizados estudos que tangenciam entre o Raciocínio Geográfico e a operacionalização da interpretação geográfica por professores de Geografia.

De certo modo, esta explanação sobre as bases teóricas que nortearão as reflexões aqui contidas corresponde à estrutura do artigo aqui desenvolvido. Primeiramente, tratarei brevemente sobre a BNCC, seu contexto de produção, algumas das críticas que vem recebendo, enfim, contextualizando o leitor sobre a temática e a posição desta autora frente tal temática.

Em seguida, faço a defesa à existência de um currículo nacional. Apoiada em alguns dos autores anteriormente citados, defendo a possibilidade de um currículo que aponte temas universais, na busca de uma equidade quanto ao acesso ao conhecimento. Contudo, advirto, o universal não deve ser totalizador, pois se se garante o trânsito entre escalas, movimento essencial ao raciocínio geográfico, o local se expressa e é expressão deste universal, trazendo suas peculiaridades e, também, suas similaridades com contextos outros.

Na sequência, trago a ideia de Raciocínio Geográfico, a partir daquilo que eu e Valadão (2012 a 2020), temos pesquisado e refletido. Através dessa ideia apresento uma singela interpretação para leitura da base, suas habilidades, possíveis objetos de conhecimento e situações geográficas.

Por último, venho com o que para mim é o grande desafio aflorado pela BNCC: a formação do professor de Geografia. Afirmo que antigas tensões, por vezes postas "debaixo do tapete" em nossas pesquisas, tornaram-se agora, diante das demandas da Base, sensíveis e gritantes. O que fazemos diante de tal situação? Permaneceremos apontando o "inimigo curricular", afirmando que um currículo nada pode fazer para a melhoria do ensino? Ou assumiremos a árdua tarefa de reconhecer e enfrentar as necessárias alterações na formação de professores?

São esses os convites reflexivos que faço a vocês.

Políticas Curriculares e Melhorias da Educação

A ideia do currículo como um campo socialmente, culturalmente, historicamente construído e permeado por interesses de poder está presente no debate curricular,

minimamente, desde 1971. Neste ano, Michael Young, associado a outros autores de expressão, tais como Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, publicou *"Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education"*. Este livro, constitui um divisor nos rumos dos estudos e compreensões curriculares que não pretendiam coerência interna, visto conter autores cujas ideias não poderiam ser tomadas como compatíveis. Destaco, que na atualidade o próprio Michael Young, o organizador principal da obra, questiona seu texto ali contido.

Esta introdução faz sentido frente aos argumentos que trarei ao abordar a BNCC, em especial, a Base Nacional Comum Curricular Geografia. Um texto que se pretende um orientador curricular comum de um país tão amplo, diverso e desigual como Brasil, sempre será cercado de disputas, trará em si contradições, sofrerá críticas. Contudo, não podemos permitir que tal movimento, frequente e, por que não, inerente ao campo do currículo, nos impeça a realização de uma análise capaz de identificar possibilidades e avanços. Se não formos capazes de uma análise que contemple as contradições, mas deixe entrever limites e possibilidades, seremos maniqueístas e totalitários.

Elencar as críticas sofridas pela BNCC homologada ao final de 2018 tomaria espaço que neste artigo será destinado a outras finalidades e fugiria ao propósito central: debater as tensões trazidas pela base para a formação e para a prática pedagógica do professor de Geografia.

Contudo, compreendendo o campo do currículo como disputa, considero essencial uma breve chamada a alguns desses geradores de contradição, entre os quais o processo de construção da BNCC Geografia. A BNCC Geografia, tal como a de outros componentes curriculares, teve três versões. A primeira e a segunda desenvolvidas por uma equipe e a terceira por uma outra equipe, constituída após o afastamento do governo da Presidente Dilma Roussef (VALLADARES et al., 2016). Essa terceira equipe foi a responsável pela conclusão dos trabalhos que configuraram o texto final da Base Nacional Comum Curricular.

A primeira versão da Base de Geografia (BRASIL, 2016a) apresentava uma perspectiva culturalista, com 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 contou com o parecer de alguns especialistas da área do ensino da Geografia. Após a referida consulta, um novo rearranjo foi dado ao texto (BRASIL, 2016b), que a meu ver, gerou maiores fragilidades quanto ao conhecimento geográfico. O que para mim já era visível na primeira versão, tornou-se evidente: os atuais professores de Geografia,

formados em nossas Universidades, dificilmente identificariam naquele documento uma orientação quanto ao que seria o conhecimento geográfico indicado para a educação básica através da BNCC. Por motivos que não me são claros e não cabe a este artigo aclarar, esta primeira equipe é destituída.

Entra em ação um novo grupo de trabalho, constituído após a deposição do poder da presidente Dilma Roussef e têm início os trabalhos para a elaboração da terceira e última versão do documento (BRASIL, 2017). Os autores da Versão 3 afirmam que há neste documento componentes recuperados das duas versões anteriores, como por exemplo algumas habilidades. Mesmo reconhecendo possíveis aproximações, vejo a Versão 3 menos como um híbrido (CANCLINI, 1990) e mais como um documento autoral. Questiono a afirmação de que o documento final seja resultado da incorporação das ideias dos dois outros documentos, associados as ideias trazidas pela nova equipe. O terceiro e último texto da BNCC Geografia é distinto e tem, segundo minha interpretação, um afastamento das versões anteriores. Há uma clara demarcação de princípios que em associação são assumidos com essenciais e constitutivos do Raciocínio Geográfico. Este último termo não aparecia nas outras versões e indica uma filiação teórica comprometida com aprendizagens que levarão à interpretação geográfica. Os rumos tomados pela terceira versão fazem uma opção mais clara pelo reconhecimento da especificidade da Geografia, pelo reconhecimento da Geografia na sua versão escolar e por um traço fundamental: a Geografia Escolar tem com a Geografia Acadêmica um elemento comum, seu objeto. Nada disso está discutido no texto, para mim uma falha do documento. Os termos aparecem com definições suscintas. Nesse sentido, a Versão 3 traz o mesmo limite da Versão 1, pois se trata de texto para iniciados e não para iniciantes.

Nessa questão se assenta minha grande preocupação: talvez nossos professores não tenham sido iniciados, em nossos cursos de formação, naquilo que a base busca como objetivo para o ensino de Geografia, a interpretação geográfica através da produção de raciocínios geográficos. Esse é o um risco enorme, que pode tornar um texto potencialmente rico em possibilidades, uma letra morta. Como lamentavelmente destaca Sánchez (2015), na maioria das vezes os currículos configuram propostas de boas intenções para a educação por parte dos governos. Mas, em geral, tornam-se documentos mortos, restritos às bibliotecas, salas de diretores, não chegando às salas de aulas e ao uso pelos docentes. Quais seriam as razões para essa condição? Certamente, muitas, mas provavelmente alguma reside no descompasso entre propostas curriculares e formação de professores.

Goodson (2000), tratando da sua atuação junto as políticas educacionais, aponta que temos dois tipos de política, uma denominada pré-figurativa e, outra, chamada estratégica. Na primeira – pré-figurativa –, você trabalha com pequenos grupos, criando situações as mais próximas das suas convicções e tem um bom controle das situações. No caso da política estratégica é necessário que a suas próprias convicções sejam reativadas diante de novas situações. Veja bem, não há mudanças nas suas convicções, elas, na larga escala, se mantêm. Contudo, diante das possibilidades apresentadas adaptações são feitas, claro, sempre de modo a manter o propósito maior.

Exemplificarei: acredito e aspiro que é possível, através da construção de análises espaciais, favorecer aos cidadãos a ampliação quanto a compreensão do espaço como produto de interesses diversos, e, de posse de tal compreensão, os cidadãos atuarão sobre seus espaços de vivência imediata. Acredito que o conhecimento espacial do cotidiano vivido seja essencial para isso. Essa perspectiva mantenho desde quando ainda era uma jovem professora na educação básica. Houve um período da minha carreira em que apostava que currículos construídos por grupos ou instituições escolares, assentadas em situações do local, poderiam favorecer tal aprendizagem. Continuo apostando que o conhecimento do vivido imediato seja fundamental ao ensino da Geografia.

A BNCC tem um princípio universalista. Ao analisar a BNCC Geografia, através de uma política estratégica, sem renunciar aos meus princípios, pude compreender que a articulação entre Universal e Local é possível e essencial ao conhecimento espacial. Não houve mudança na crença no lugar. Ao contrário. A política estratégica me fez perceber que o conhecimento universal articulado ao local, pode favorecer a mostra de contradições, mas também de similaridades que possa haver entre ambos, trazendo compreensão mais complexa sobre as situações geográficas (SILVEIRA, 1999).

Assim, partindo de uma política estratégica, reconheço e defendo a existência de uma Base Nacional Curricular Comum, onde conhecimentos para além do local imediato serão trabalhados e são valorizados. Não é uma mera adaptação corporativista. É um novo olhar sobre os fatos a partir das mesmas convicções, mas diante de um novo contexto. Ao ler a BNCC Geografia consigo pensar em situação geográficas (SILVEIRA, 1999) particulares e vislumbrar abordagens que, em associação entre universal e particular, num trânsito entre escalas, deixe à mostra contradições, distinções, especificidades e semelhanças.

Como disse Goodson (2000), minhas convicções foram reativadas. Contudo, preciso confessar que ao ler a BNCC tais reativações já haviam ocorrido. O contato com as obras e com as críticas curriculares construídas por Basil Bernstein (1996) e Michael

Young (2007) haviam me colocado diante de situações para além do meu cotidiano imediato. Novas situações, advindas das experiências inglesas com reformas curriculares (Young, 2011), reativaram minhas convicções. Através desses dois teóricos, associados a Milton Santos (1996), passei a entender o lugar como "um intermédio entre o Mundo e o Indivíduo", cujo conhecimento não parte de uma mão única – do próximo ao distante –, mas se desenvolve no entrelaçar de direções e espaços. O lugar ainda é o central; ainda é minha convicção! Contudo, os caminhos para dele se apropriar e nele intervir são diversos. A BNCC traz a nova situação do universal, mas mantém a possibilidade de articulação com o lugar. Vem daí uma das minhas defesas a esse currículo nacional.

A reativação das minhas convicções se fez a partir do reconhecimento de que não existe contradição entre democracia, justiça social e aquisição de conhecimentos social e historicamente construídos, como defende Young (2007). Como ressaltou este último autor, as críticas realizadas há 50 anos pela sociologia da educação relativas à negatividade da escolaridade, do vínculo entre subjugação e ensino, não favoreceram a ascensão da classe trabalhadora aos níveis educacionais mais elevados e, para além das críticas, não trouxeram propostas efetivas para o processo de democratização das escolas.

Com ideias teóricas distintas, mas no mesmo ritmo de críticas não propositivas vieram teóricos curriculistas das décadas de 1990 e 2000. Divulgavam o justo lugar das minorias, mas pouco ou nada acrescentaram no sentido de os incluírem no sistema escolar. Aliás, frequentemente a base teórica do currículo a partir dos anos 2000 deslocou-se da escola. Chamou-se para o debate filósofos tais como Derrida, Laclau e Foucault que, entre outros, foram postos a olhar para a escola segundo o interesse de pesquisadores. No entanto, esses filósofos não tiveram a escola e a educação escolar como centro de seus estudos, inclusive Foucault.

Em todo esse movimento, que em muito diz das agendas de pesquisa na área da Educação nacional e internacional nos últimos anos, a questão do conhecimento escolar ficou secundarizada. Pior, tornou-se quase um pária, afinal, com orientações diferentes, todo esse movimento iniciado nos anos de 1970 e que, de certo modo, dura até os dias atuais, fez o conhecimento escolar um negativo imperfeito permanente. Ou seja, presente nas escolas, inadequado aos alunos, mas sem que em 50 anos se tenha trazido propostas efetivas para sua revisão ou mesmo alteração completa.

É Young (2013) que anuncia que a crise no campo do currículo se assenta no fato de que esse campo havia perdido seu foco, qual seja, tratar daquilo que é, ou deveria, ou poderia, ser ensinado e aprendido na escola. Young (2013, p. 228), num dado momento,

questiona “qual é o conhecimento que os alunos deveriam poder adquirir na escola?” e segue a esta indagação dizendo que se os teóricos do currículo não trouxerem tal respostas, gestores e políticos o farão.

Young (2013) afirma o não posicionamento dos estudiosos do campo na proposição de um currículo, a tarefa de elaboração de uma proposta curricular acabar por cair nas mãos de técnicos. Entretanto, no Brasil, se pensarmos nas últimas políticas curriculares nacionais que tivemos, Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Base Nacional Comum Curricular (2018) gestores e políticos chamaram especialistas, muitas vezes acadêmicos, vindos dos diferentes campos do conhecimento para responderem a esta questão. Não coloco em debate o resultado dessas políticas ou a qualidade dessas propostas. No entanto, é necessário dizer que em nosso país, as propostas curriculares nacionais foram elaboradas por teóricos dos campos específicos, estudiosos das áreas do conhecimento escolar que procuraram responder a legítima pergunta: o que os alunos devem aprender na escola?

Diante de tal questionamento, Michael Young (2007) recoloca o conhecimento escolar como função dos estudos curriculares e aponta para o “conhecimento poderoso” que seria “o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). O autor segue argumentando sobre esse “conhecimento poderoso” e faço aqui uso de suas ideias para afirmar minha segunda defesa à BNCC Geografia. Para Young (2007), esse conhecimento que empodera os sujeitos, distribui direitos de aprendizagem para além da classificação social dos sujeitos, ou seja, busca equalizar a escola, possui algumas características importantes, entre elas, não é escolhido pelos alunos, que *a priori* não têm conhecimento deles e por isso não podem escolhê-los. Como escolher aquilo que desconheço? Pergunto sempre aos meus alunos. O conhecimento escolar é um conhecimento específico, que se trabalha em um lugar específico denominado escola e que, certamente, constitui as relações cotidianas e sociais, por isso posso identificar elementos do conhecimento escolar no shopping ou na igreja, mas não será nesses espaços que irei aprendê-lo. Mas, atenção! Para Young (2007), como para mim e para a BNCC (2017), a premissa anterior não pode ser entendida como a negação do conhecimento trazido pelos alunos. Como destaquei, o conhecimento aprendido na escola constitui a vida social. Precisamos identificar o que os alunos pensam e sabem sobre um determinado tema ou conhecimento escolar, pois isso será basilar para que pensemos no que enfocaremos, nas ênfases que daremos ao tratar pedagogicamente um dado assunto. Young (2007) somente faz afirmar a autoridade pedagógica e o

compromisso docente em relação a aprendizagem dos sujeitos. Sim, há uma autoridade do professor sobre o aluno. Autoridade advinda do conhecimento que será trabalhado na escola; autoridade daquele que sabe em relação aos que não sabem sobre um conhecimento escolar (SHULMAN, 1987). Somos equivalentes aos nossos alunos do ponto de vista humanista; somos merecedores de um respeito que é horizontal. Mas, não há horizontalidade professor–aluno se pensarmos em relação ao conhecimento escolar, pois se assim o for, fechemos as escolas e eliminemos nossa profissão, visto que se todos sabem é absolutamente desnecessário a figura de alguém que ensina.

Young (2007) considera que há um conhecimento que depende do contexto utilizado para resolver questões do cotidiano. Mais adiante explicarei como compreendo esta ideia, com a qual concordo absolutamente! Antes, preciso desenvolver alguns argumentos que poderão auxiliar a compreensão de Young e, consequentemente, a minha frente à BNCC.

Destaco que em momento algum de seus textos Young retira do conhecimento escolar a propriedade de poder ser contextualizado. Contudo, ele é claro em definir que o conhecimento escolar é teórico, desenvolvido para generalizações e a universalidade. Mas cabe destacar, não há, *a priori*, impedimento de que esse conhecimento generalizável e universal seja aplicado em situações de contexto. Nesse movimento é que o específico pode se destacar e o universal se relativizar. Esse é o "conhecimento poderoso" (YOUNG, 2007) na medida em que vai além das soluções, 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 conhecimento do contexto, negando ou afirmando-o e, assim, utilizando o conhecimento escolar em prol de soluções para o cotidiano.

Um exemplo possível para a argumentação que acabo de desenvolver pode ser o frequente uso de ervas medicinais para problemas de saúde. Não é meu objetivo aqui estimular ou coibir o uso das plantas medicinais, mas tenho um excelente exemplo do conhecimento escolar como conhecimento poderoso, passível de aplicação no contexto.

O conhecimento tradicional, de contexto, diz que algumas plantas podem auxiliar em situações corriqueiras, tais como males gastrointestinais. São frequentes os comentários benéficos sobre as plantas e a ideia de que ao tomar uma ou a combinação de algumas plantas, utilizaremos produtos menos agressivos ao organismo do que medicamentos quimicamente elaborados. Entretanto, são muitos os estudos que demonstram a mitificação de tais ideias, apontando os efeitos nocivos decorrentes da

interação entre plantas, da contaminação do solo no qual essas plantas caseiras foram cultivadas, entre outros (FARIAS et al., 2016). Vejam, todo esse conhecimento advém de pesquisas, do conhecimento teórico que, a partir de processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) pode se tornar conhecimento escolar e, posteriormente, conhecimento para contexto.

No caso da Geografia, pego um exemplo bastante trivial: a mobilização de populações pedindo a canalização, a cobertura de córregos ou a construção de bacias de contenção das águas (ALVARENGA, 2020). Vejam, todas as demandas são legítimas diante dos problemas trazidos por córregos não tratados, que favorecem o acúmulo de lixo pela população, a proliferação de roedores e enchentes. Entretanto, no campo da Geografia as pesquisas apontam os problemas decorrentes das ações de canalização e cobertura de córregos e rios, tais como i- destruição do que por vezes resta da mata ciliar; ii- aumento do escoamento superficial das águas das chuvas; iii- transbordamento do canal, estreitado e reticulado quando da canalização, em situações de chuvas fortes e concentradas (CASTRO; MENEZES, 2016). Mais uma demonstração de que um conhecimento teórico, decorrente de pesquisas, poderia favorecer a abordagem de uma situação de contexto, a interpretação de uma situação geográfica através de uma prática pedagógica em Geografia. A busca de soluções para problemas cotidianos tendo por base o conhecimento teórico, recontextualizado e transformado em conhecimento escolar.

Neste caso o conhecimento não advém do contexto (YOUNG, 2007), mas se dobra a compreensão e, talvez, a mitigação, a solução de questões trazidas pelo contexto. Poderíamos ter exemplos em que os contextos mostrassem que conhecimentos universais e generalizáveis, em um dado contexto, se mostram inúteis. Nesses casos, há a relativização e o pensar em situações frente ao que é específico. Isso é pensamento científico. Isso é aprendizagem por investigação. Temos aqui a chance de superarmos nossas aulas declamativas, frequentes nas salas de aula da educação básica, da educação superior e, merecendo um destaque em função do contexto deste artigo, nas aulas dos cursos de formação de professores. Temos aqui princípios pedagógicos defendidos na BNCC Geografia.

Após as discussões trazidas e os exemplos apresentados, por fim o esclarecimento daquilo que Young (2007) considera como o conhecimento que depende do contexto. Para este autor, o conhecimento de contexto é aquele que decorre dos saberes da experiência. Em nenhum momento este autor nega o valor de situações contextuais para a apropriação em interpretações à luz do conhecimento advindo da teoria e da pesquisa.

Embora tenha deixado essa explicação para o final, busquei evocar e defender a mesma ideia de Michael Young: o conhecimento escolar deve dialogar com o conhecimento científico. Um conhecimento que deve ser reconhecido como um outro, como defende Chervel (1991). Tendo por finalidade instruir os sujeitos, o que já o distingue do conhecimento acadêmico e do conhecimento científico (SILVEIRA, 2017). O conhecimento de uma disciplina escolar dialoga com o conhecimento científico, que é está em sua base, mas necessita aplicar-se em situações de contexto. Vejam! Aplica-se em situações de contexto, mas não se aprisiona ao pensamento do senso comum que, em geral, o contexto evoca como conhecimento para suas soluções habituais e que, insisto, pode conter equívocos fatais aos sujeitos e inibidores de soluções efetivas aos problemas cotidianos.

Para tanto, é necessário que o professor saiba recontextualizar (BERNSTEIN, 1996) o conhecimento. Esse processo de recontextualização, no caso da construção das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, se faz (ou deveria ser feito) a partir o conhecimento científico e, em diálogo com o que orienta os documentos curriculares.

De um modo ou de outro, defendo que processos de recontextualização sobre o conhecimento científico e sobre os documentos curriculares sempre ocorrem. Não fosse assim teríamos os conhecimentos científicos trabalhados nas práticas pedagógicas nos mesmos moldes em que foram produzidos. O que, definitivamente, não ocorre. Defendo que recontextualizações são processos perenes em nossas escolas e, nesta afirmativa, me sinto apoiada em Galian (2011). Não fosse tal processo os currículos prescritos seriam desenvolvidos *ipsis litteris* em todas as salas de aula da educação básica. Currículos são interpretados a partir de um complexo sistema de significados, entre os quais aqueles que constituem o conhecimento docente. Tenho por hipótese de que a recontextualização, em função de características da formação do professor no Brasil (GATTI, 2017), acaba decorrendo na fragilização da base conceitual contida nas propostas curriculares, coadunando com os achados de Galian (2011). Não posso imaginar como seria a educação nacional caso esses currículos não sofressem recontextualizações que produzem perdas educacionais. Mas, posso investir numa proposta de formação de professores que favoreça processos recontextualizadores que valorizem o conhecimento conceitual como meio para a compreensão de situações contextuais.

Nesse caso, desloco o problema – que me parece central a esta mesa –, da existência e do conteúdo da BNCC Geografia para a formação do professor de Geografia. Considerando que temos uma proposta curricular quem tem como foco o Raciocínio Geográfico e orientada para o estudo a partir de Situações Geográficas através de

abordagens pedagógicas investigativas, como estão nossos professores? A formação atual do professor de Geografia favorece olhar o conhecimento sob a perspectiva apresentada?

Essa será a discussão que realizarei a partir de agora, na segunda parte deste artigo.

Como ler a BNNC Geografia?

Toda a argumentação desenvolvida no item anterior teve por fim afirmar que reconheço como necessária a existência de um currículo nacional, claro, partindo da compreensão de que esse documento não será perene, deverá ser revisto, sofrerá críticas, discordâncias, enfim, constituirá um documento possível, uma proposta de um tempo e, por isso, com possibilidades, desafios e limites.

Com o fim de analisar a BNCC Geografia e suas possibilidades e desafios para os professores hoje atuantes e para a formação docente, inicio descrevendo os princípios organizadores desta base, bem como sua estrutura.

O componente curricular Geografia integra a área de Ciências Humanas, compartilhando com o componente curricular História um conjunto de sete competências específicas que abarcam dimensões do conhecimento essenciais à referida área. Dentre esse conjunto estão a compreensão das identidades, de si e do outro, reconhecer diferenças e pluralidades sociais como base para a promoção da justiça social. Considerar, em tempos e espaços diversos, a ação humana, mediada pelo meio técnico-científico, sobre componentes sociais e físico-naturais. Operar com bases metodológicas referentes às temporalidades e as espacialidades, incluindo as representações gráficas e cartográficas, contribuindo para o desenvolvimento de argumentos e o posicionamento dos estudantes frente a questões diversas.

No que tange as proposições que constituem o componente curricular Geografia, nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental é capital para a compreensão das competências específicas ao componente, os objetivos de ensino e as habilidades, o entendimento de que toda proposição se faz entorno do desenvolvimento do "Raciocínio Geográfico". O documento não se dedica a conceituar ou desenvolver o sentido dessa perspectiva central, o que tomo como um dos limites trazidos pela proposta. Ao mesmo tempo, compreendo a dificuldade de tal conceituação ou demarcação de sentido, visto ser este um conceito em construção, que apresenta diversidade em seu entendimento.

De toda forma, fica claro no texto de apresentação do componente que o objetivo do que se apresenta na base é o desenvolvimento de uma aprendizagem assentada na compreensão do mundo, que eu ouso aqui traduzir pela realização de interpretações geográficas. Contudo, a base apresenta aquilo que para ela é compreendida como os "princípios do Raciocínio Geográfico".

Considero esse um ponto alto da proposta, pois são apresentados movimentos intelectuais que poderão favorecer a professores, formadores de professores e gestores produtores de currículos o encaminhar da interpretação geográfica. A partir desses movimentos intelectuais – analogia, localização, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem –, todos contendo explicações referentes ao seu sentido e finalidade, a base se posiciona quanto ao que busca para a realização das interpretações espaciais.

Seguem-se a esses a indicação de alguns conceitos consagrados na Geografia e tomados chave na BNCC – espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem. Nenhum deles é apresentado vinculado a um dado método. Pode-se argumentar que esse seja um erro grave, visto não haver uma tomada explícita de posição teórica. Outros, como no meu caso, avaliam que assim colocados os conceitos são indicados como essenciais à Geografia, mas respeita-se a diversidade de métodos e, por que não, a tão clamada autonomia do professor. Se não há uma indicação, uma filiação explícita, o professor poderá assumir tais conceitos segundo sua visão de mundo, ou melhor, segundo o método que orienta sua visão de mundo.

Por fim, mas talvez junto com a ideia de Raciocínio Geográfico, o "ovo de Colombo" da BNCC Geografia, apresenta-se a proposição de um ensino que se estabeleça a partir da definição de uma situação geográfica! Esta, em minha interpretação, a grande oportunidade que a BNCC oferece à ruptura com um ensino factual, que se limita a informação sobre componentes espaciais (ROQUE ASCENÇÃO; SILVA; VALADÃO, 2018).

A estrutura da BNCC Geografia está organizada em cinco Unidades Temáticas que percorrem do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao 9º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental – O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida. Essas unidades pretendem congregar noções, articulações escalares, processos, técnicas, representações do raciocínio geográfico e o conjunto dos componentes espaciais, sociais e físico-naturais. Ou seja, através dessas Unidades Temáticas a BNCC buscou esboçar o que é constitutivo da interpretação espacial. Cada

Unidade Temática vem associada a Objetos de Conhecimento, que é por mim interpretado como aquilo a que se dará foco através do desenvolvimento das Habilidades a eles associadas. As Unidades Temáticas também apresentam a progressão de aprendizagens das habilidades, ou seja, reúnem um conjunto de habilidades em cada unidade que irão ao longo do ensino fundamental ganhando complexidade e aprofundamento. Esta estrutura pode ser exemplificada através da Figura 1.

GEOGRAFIA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	**(EF06GE01)** Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. **(EF06GE02)** Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	**(EF06GE03)** Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. **(EF06GE04)** Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. **(EF06GE05)** Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	**(EF06GE06)** Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. **(EF06GE07)** Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	**(EF06GE08)** Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. **(EF06GE09)** Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	**(EF06GE10)** Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. **(EF06GE11)** Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. **(EF06GE12)** Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso dos principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
	Atividades humanas e dinâmica climática	**(EF06GE13)** Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

Figura1: Estrutura BNCC Geografia 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental
Fonte: BRASIL (2018).

Esta seria a parte visível da BNCC de Geografia. Aquilo que está exposto no documento e que poderá ser compreendido como o conteúdo de geografia para os anos do ensino fundamental. Contudo, essa não é a perspectiva pretendida pela proposta.

Vejam! A BNCC toma a situação geográfica como fonte para o desenvolvimento de perguntas geográficas. O desenvolvimento de tais questões é basilar, visto a base apostar numa proposta pedagógica baseada na aprendizagem por investigação. Uma vez identificada uma situação geográfica, serão articuladas Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimentos e Habilidades com o fim de interpretação da pergunta elaborada. Aqui está o conteúdo! Categorias e conceitos são instrumentos que nos levam à interpretação pretendida, ao mesmo tempo em que são aprendidos considerando as interações que sofrem em uma dada situação geográfica. Repito! É neste caminho metodológico que se constitui o conteúdo geográfico pretendido pela base.

Sob esse entendimento, retomando a perspectiva de política estratégica apontada por Goodson (2000), é frágil afirmar que o conhecimento geográfico pretendido pela BNCC elimina as particularidades e acentua o Universal. A situação geográfica, tomada por Silveira (1999) como método e metodologia, favorece e, a depender da questão produzida, exige o trânsito entre escalas.

Young (2011), ao argumentar em favor das disciplinas, tendo por base experiencias curriculares da Inglaterra e da Escócia, denuncia que um currículo centrado em habilidades leva esvaziamento do conteúdo. Certamente essa é uma possibilidade de compreensão das habilidades, quais sejam, têm fim em si mesmas e tornam-se o objetivo da aprendizagem.

Contudo, uma outra perspectiva de compreensão das habilidades nos é colocada por Macedo (1999), como uma ação relacional, ou seja, que se dobra sobre algo que se precisa resolver. A partir de Macedo as habilidades são vistas como um conjunto de possibilidades que utilizamos a fim de atendermos uma dada necessidade. Claro, a base é um documento prescritivo e indica habilidades. Mas se tomarmos a situação geográfica e a questão ou as questões sobre ela elaboradas como o conteúdo a ser trabalhado em Geografia, as habilidades fragilizam seu tom prescritivo. O documento considera essencial, por exemplo, que os estudantes descrevam processos migratórios, indicando a contribuição de tais processos para a formação da sociedade brasileira, como indica a Habilidade EF04GE02. Todavia, não há demarcação quanto a escala dessa migração, sua origem, sua localidade e, muito menos, a situação geográfica em que se manifesta.

Assim compreendida, a BNCC Geografia perde a linearidade tão frequente nas propostas curriculares, bem como nos sumários dos livros didáticos. Assim Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimentos e Habilidades ganham uma dimensão transversal, que as tornam interdependentes, cujos cruzamentos possíveis não são um dado, mas uma construção decorrente do questionamento feito para uma situação geográfica.

Observem a Figura 2, que traz os constituintes da BNCC Geografia 8º ano. A direção das setas que cortam os constituintes da BNCC são indicadores da transversalidade a que se referiu ainda a pouco. A partir do que está expresso no texto, considero possível que abordemos como situação geográfica a atual pandemia da Covid-19, decorrente do espalhamento do Coronavírus.

Sobre esta situação geográfica poderia questionar em qual medida as relações econômicas e culturais favorecem ou coíbem a difusão da doença nos continentes Americano e Africano?

A base fornece caminhos para a realizar dessa investigação. Caminhos complexos, que demandam conhecimento conceitual, capacidade de reunir, interpretar e representar dados. Mas somente esta movimentação geraria a obtenção de informações e, consequentemente, na prática pedagógica, a transmissão dessas informações. O que está invisível na Figura 2 e que é essencial ao desenvolvimento de uma interpretação geográfica?



Figura 2: A transversalidade como caminho para leitura e compreensão da BNCC (2018).
Org.: Elaboração própria.

Todo o desenho anterior - definição da situação geográfica, construção de uma questão geográfica e articulação com os componentes da BNCC Geografia - não está visível no texto da Base. E, destaco, não deveria estar. Tal desenho diz de uma proposição curricular, que deveria ser desenvolvida pelo professor, preferencialmente junto à equipe de docentes em Geografia que atua em sua escola. Nessa perspectiva, acredito e defendo a construção autônoma dos currículos escolares e, reafirmo, tal autonomia não foi retirada por aquilo que está proposto na BNCC. De fato, a BNCC Geografia e aquelas dos demais componentes curriculares, têm na autoria especialistas em Geografia que foram chamados a indicar o que consideram essencial de ser trabalhado por uma dada disciplina escolar. Esta proposição não será eterna, como não foram os Parâmetros

Nacionais Curriculares-PCNs (1997) e, num movimento que é (ou deveria ser) constante nas políticas curriculares, será daqui um tempo substituída por outra proposição; outras concepções. Alguns aspectos permanecerão, quais sejam, aqueles que são constituintes da ciência referência que está na base da disciplina escolar. Assim, é possível encontrarmos elementos comuns entre os PCNs Geografia (1997) e a Base Nacional Comum Curricular Geografia. O comum é aquilo que é nuclear ao conhecimento geográfico: categorias tais como espaço, lugar, região, território, a noção de escala.

A Base diz claramente sobre o Raciocínio Geográfico. Essa ideia praticamente não existia quando os PCNs foram produzidos. Alguns autores poderão argumentar que já traziam em seus textos a nomenclatura "raciocínio espacial". Mas, ao final da década de 1990 esse termo não passava de uma fala pouco consistente. Uma ideia! Sem desenvolvimento teórico sólido. Portanto, sua ausência nos PCNs é absolutamente compreensível e, acredito, mesmo que lá estivesse escrito seria apenas uma nomenclatura a mais, sem sentido efetivo para o ensino de Geografia. Falava-se no documento de 1997 no desenvolvimento de raciocínios no ensino de Geografia. Impreciso e de pouco ou nenhum significado para a produção desta disciplina escolar.

Trago para este texto essa breve digressão com o intuito de afirmar que o singelo desenho curricular que aqui apresentei só se estabeleceu em função do exercício intelectual denominado Raciocínio Geográfico.

Como afirmado por Roque Ascenção e Valadão (2017; 2018), o Raciocínio Geográfico é um modo de operação intelectual a partir do qual se podem produzir interpretações espaciais. Para os autores anteriores tais interpretações ganham uma nomenclatura específica que deveria ser o objetivo central das práticas em ensino de Geografia, a busca pela espacialidade do fenômeno. Ao defender essa terminologia, Roque Ascenção e Valadão (2018) demarcam que a análise geográfica tem uma dimensão dialética, em que um dado fenômeno produz um espaço e é também, produzido pelo espaço onde ocorre. A epidemia da Covid-19 e a questão aqui construída - em qual medida as relações econômicas e culturais favorecem ou coíbem a difusão da doença nos continentes Americano e Africano? -, ilustram essa ideia. Um vírus que, até o momento, não apresentou variações no seu desenvolvimento provoca uma doença com diferentes comportamentos e que gera decorrências específicas em função do espaço atingido.

Toda essa perspectiva compreendo que esteja contemplada na BNCC Geografia, mas para que ações pedagógicas assim direcionadas aconteçam, é necessário que os professores saibam operar o Raciocínio Geográfico. Numa sofisticação ainda maior: que

saibam operar este raciocínio na composição do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo - PCK (SHULMAN, 1986). Para Shulman (1986), o PCK se constitui, basicamente, pela amálgama formada pelo conhecimento da matéria que se ensina, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos de contexto (SHULMAN e SHULMAN, 2004).

Na atualidade defendo que o PCK seja um conhecimento cuja elaboração deva ser ensinada nos cursos de formação de professores; uma linha interpretativa pedagógica do conhecimento que deveria ser oferecido nas licenciaturas para os futuros docentes. Destaco firmemente que oferecer essa linha interpretativa não pode ser ingenuamente tomada como a oferta de uma receita, ou um caminho único que o futuro professor aprenderia e utilizaria sempre do mesmo modo. Para um aprofundamento nesta última discussão, sugiro a leitura de Cooper, Loughran e Berry (2015).

A cada situação geográfica a ser interpretada o professor sempre terá o desafio de construir um PCK e, para essa construção, o conhecimento sintático (métodos, instrumentos da disciplina) e substantivo do conteúdo (conceitos, teorias) (SHULMAN, 1986) é fundamental. Para Roque Ascenção e Valadão tais conhecimentos são aqueles que constituem o modelo de Raciocínio Geográfico (Figura 3) por eles proposto.

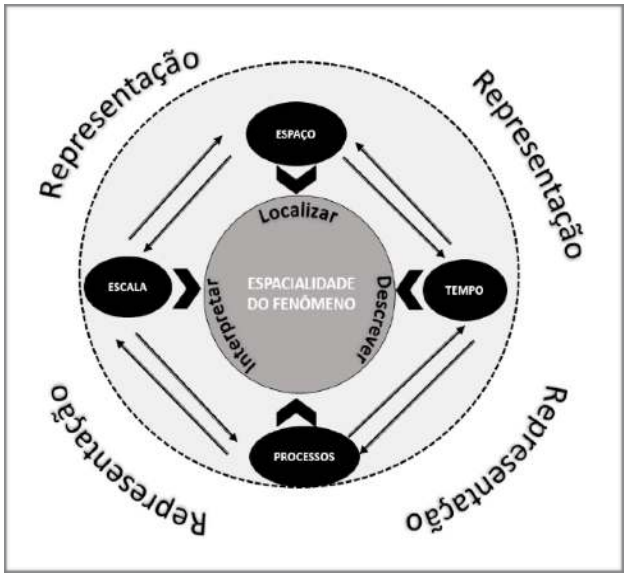

Figura 3: Raciocínio Geográfico.
Org.: Roque Ascenção e Valadão (2017)

Em seus trabalhos os referidos autores defendem que o Raciocínio Geográfico seja um dos constituintes do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo - PCK; representações de conteúdo - CoRE - como denominado por Cooper, Loughran e Berry

(2015), que afirmam que o CoRE é a representação de como uma comunidade de professores pensa no conhecimento necessário, dentro de um dado campo do conhecimento, para ensinar um determinado assunto. A compreensão do "CoRe demarca que o do PCK não se refere ao conhecimento de conteúdo como informação, mas como a compreensão conceitual do conteúdo para o ensino" (COOPER, LOUGHRAN, BERRY, 2015). No caso da Geografia, o CoRe refere-se também aos conceitos e processos, articulados segundo o Raciocínio Geográfico, necessários à compreensão da espacialidade do fenômeno em uma dada situação geográfica. Ainda de acordo com Cooper, Loughran e Berry (2015), é necessário afirmar que o CoRE constitui o PCK através da amálgama formada pelos conhecimentos pedagógicos e conhecimentos de contexto. A BNCC aponta tanto elementos do Raciocínio Geográfico, como oferece dimensões pedagógicas para que os professores possam construir suas práticas didáticas, ou seja, indica parcialmente o CoRE para a organização de aulas de Geografia numa miragem distinta da transmissão de informações. Na Figura 4, busco expressar o CoRE do ensino de Geografia passível de identificação através da BNCC.

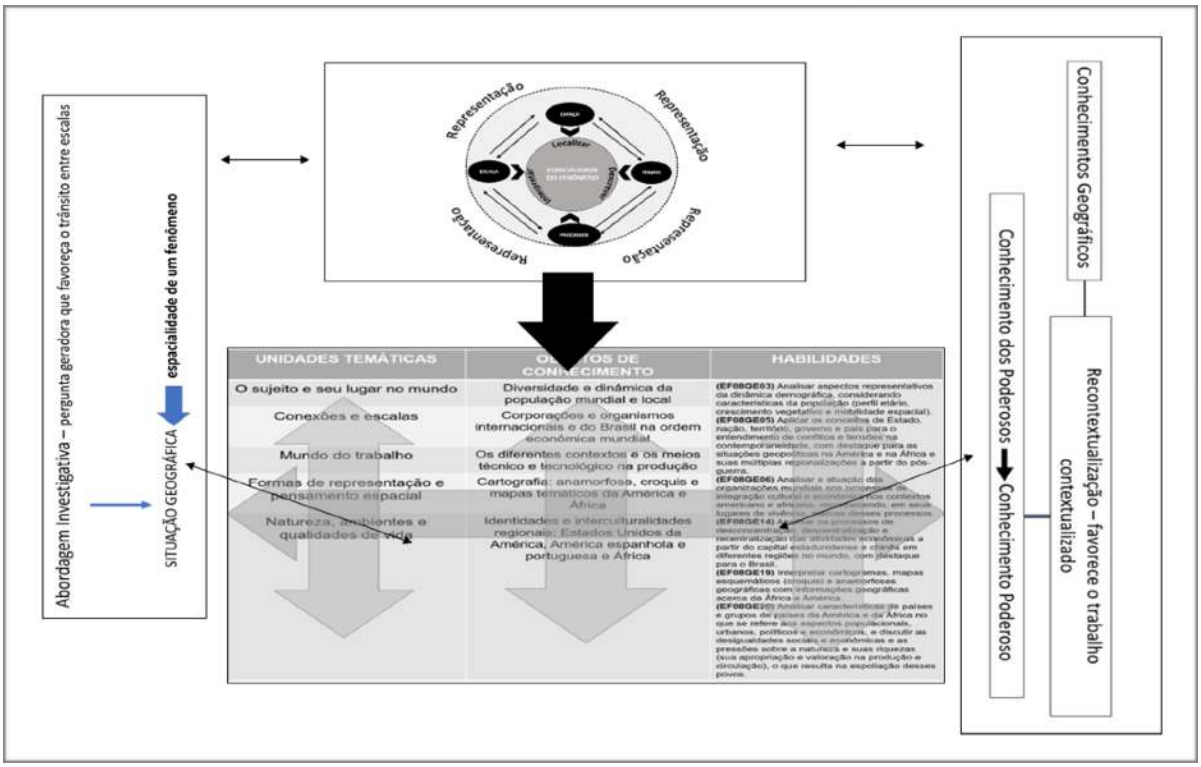

Figura 4: A BNCC e CoRE para a prática de ensino em Geografia.
Org.: Roque Ascenção, 2020.

Anteriormente, ao afirmar que a BNCC é um texto para iniciado e não para iniciantes, me referia ao fato de que as pesquisas de Roque Ascenção e Valadão (2014; 2017), têm mostrado a intensa fragilidade do professor para a produção de Raciocínios Geográficos. Os professores demonstram limites ao operar com a escala geográfica para pensar, por exemplo, a variação quanto a intensidade de um fenômeno em função do espaço de ocorrência. Os docentes não compreendem a localização como indicação de contexto, na qual os componentes espaciais e os processos decorrentes das interações entre esses, levam a produção de diferentes situações geográficas e diferenças em uma mesma situação geográfica.

Nessas pesquisas, Roque Ascenção e Valadão (2014; 2017; 2018) constataram ainda que no tocante ao PCK, há limites quanto ao Raciocínio Geográfico e em relação aos conhecimentos pedagógicos e de contextos. Os professores quando chamados a interpretar uma situação geográfica lançam mão de informações de senso comum, não dialogando com fontes de dados de origem de órgãos estatais e de pesquisas. Além disso, tomam essas fontes senso comum com o fim de informar sobre aspectos contidos nas situações geográficas estudadas e, muito raramente, desenvolvem alguma interpretação da espacialidade do fenômeno, explicitada na questão geográfica posta pelos pesquisadores aos sujeitos das pesquisas (professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio).

A partir das investigações realizadas junto a professores de Geografia e através da análise de currículos de cursos de licenciatura (ROQUE ASCENÇÃO; GUIMARÃES; VITAL, 2016) trago a questão final. As críticas postas à BNCC Geografia não estariam matando o mensageiro? Sim, acredito que a BNCC venha, através de seu texto e conceitos centrais, mas, sobretudo, através do arranjo entre Unidades Temáticas, Objetos de Aprendizagens e Habilidades, colocar à mostra fragilidades hoje constitutivas dos professores de Geografia. Nós, formadores de professores, em lugar de analisarmos o documento, identificando suas possibilidades, desafios e limites diante da formação docente que oferecemos, cedemos a fácil tentação de desqualificar um documento curricular. Aliás, essa é a prática recorrente diante de documentos curriculares. Nós os criticamos, os invalidamos, muitas vezes com argumentos infantis que levam os incautos a acreditarem que uma proposta curricular, uma vez prescrita, será posta em ação na sua imagem e semelhança. É necessário lembrar que estudos curriculares há mais de trinta anos demonstram o quanto essa ideia está incorreta.

Ainda que reconheça a relevância das críticas apontadas por Galian e Silva (2019), proponho um encaminhamento outro, talvez mesmo paralelo a essas críticas.

Uma crítica à formação do professor de Geografia diante de uma proposta curricular que ambiciona superar o conhecimento fragmentado, informativo e declamativo que constitui a maioria das aulas de Geografia na Educação Básica. Fragmentação, informação e declamação que constituem também a maior parte das aulas nos cursos de licenciatura em Geografia, que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico e do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

Considerações

Primeiro ponto que considero essencial reafirmar ao final deste texto: currículos nacionais são importantes, necessários e, como demonstra Young (2011), podem não ser a salvação da educação (e creio que não sejam, de fato), mas sua ausência tende a elevar as desigualdades escolares, sobretudo junto às camadas populares. Nesse sentido, proponho que diante da Base Nacional Comum Curricular ultrapassemos as eternas críticas depreciativas, movimento frequente nos círculos acadêmicos a cada documento curricular surgido. Sugiro que desenvolvamos a crítica no seu sentido mais amplo, que nos torna capazes de identificar os pontos limites, mas não nos encobre a visão das possibilidades por vezes contidas nos documentos.

Estamos realizando com a BNCC o mesmo movimento feito diante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997). Este último documento, quando lançado, foi desqualificado e invalidado em uma única publicação no ano de 1999. Duas curiosidades sobre tal publicação. Primeiro, nenhum dos autores era, efetivamente, pesquisador na área do ensino de Geografia. Segundo e talvez decorrente da anterior, as críticas realizadas tocaram em diversos pontos, sobretudo relativos aos modos de ver a Geografia contidos pelos PCNs Geografia. Entretanto, nenhuma dessas críticas foi capaz de avaliar aquilo que os Parâmetros traziam (trouxeram) de valoroso ao ensino de Geografia. Hoje, nos eventos da área do ensino de Geografia, são inúmeros os viúvos e viúvas dos PCNs que que valorizam essa produção, e desqualificam a BNCC. Esses mesmos sujeitos ao final da década de 1990 se somavam e faziam eco aos que produziram a já citada publicação de 1999.

Receio que estejamos, daqui a vinte anos a fazer movimento similar em relação ao documento que temos agora em mãos. Assim pensando, finalizo este texto propondo uma leitura por dentro do documento, com o fim de identificar o que ele traz, o que nele está ausente, o que nele excede. Para que possamos identificar o que a BNCC traz como

provocação para nós, formadores de professores e como possibilidades aos que ocuparão as salas de aula de Geografia, tanto na condição de mestres, como na condição de aprendizes.

Referências Bibliográficas

ALVARENGA, L. Moradores do Citrolândia, em Betim, ganharão bacia de detenção. **Jornal O Tempo**, Betim, 10 jun. 2020. O Tempo Betim. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/o-tempo-betim/moradores-do-citrolandia-em-betim-ganharao-bacia-de-detencao-1.2348238> Acesso em: 19 junho 2020.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERRY, Amanda; Friedrichsen, Patrícia; LOUGHRAN, John Loughran. ***Re-examining pedagogical content knowledge in science education.*** New York: Routledge, 2015.

COOPER, R.; LOUGHRAN, J.J. ;BERRY, A. Science teachers'PCK: understanding sophisticatede practice. In: BERRY, Amanda; FRIEDRICHSEN Patrícia; LOUGHRAN, John (org.). ***Re-examining pedagogical content knowledge in science education***. London: Routlege, 2015, p. 60-72.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 1ª versão. Brasília: MEC, 2016b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília: MEC, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2017.

CANCLINI, Néstor García. La modernidad después de la posmodernidad. In: BELUZZO, Ana Maria de Moraes (org.). **Modernidade: vanguardas artísticas na América Latina.** São Paulo: Memorial da América Latina, 1990. p. 201-233. .

CASTRO, Francisca Fernanda Batista; MENEZES, Karinne Wendy Santos. Problemáticas socioambientais decorrentes da Canalização do Rio Granjeiro em Crato-CE. **Revista de Geociências do Nordeste**, [s.i] v. 2, número especial, p. 1525-1531, nov., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revistadoregne/article/view/10862> Acesso em: 15 junho 2020.

CHERVEL, André. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. **Revista de Educación**, n. 295, p. 59-111, 1991.

FARIAS, Dáise Simões; FERREIRA, Paula Andrade; OLIVEIRA, Vânia Jesus dos Santos; BRITO, Noelma Mirada. [et al]. Uso de plantas medicinais e fitoterápicos como forma complementar no controle da hipertensão arterial. **Revista Biofarm**, Governador Mangabeira, v. 12, n.3, p. 1-13, jan/dez, 2016. Disponível em: < https://pdfs.semanticscholar.org/b2aa/fd1c0599cd15326de36b970c9e9d7f4c39a2.pdf> Acesso em: 16 junho 2020.

FELDMAN, Daniel; PALAMIDESSI, Mariano. La mediación es el mensaje. Entrevista de Ivor Goodson. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.) **Políticas do Conhecimento:** Vida e trabalho docente entre saberes e instituições. Goiânia: Cegraf, 2007. p. 123-147. Disponível em: < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/desenredos_2.pdf?1392204318> Acesso em: 17 junho 2020.

GALIAN, Cláudia; SILVA, Roberto. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: A Bncc em Questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, maio/ago. 2019. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5693 Acesso em: 14 junho 2020.

GALIAN, Cláudia. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 763-777, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a06v37n4.pdf> Acesso em: 14 junho 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739> Acesso em: 13 junho 2020.

GESS-NEWSOME, Julie. A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. In: BERRY, Amanda; FRIEDRICHSEN Patrícia; LOUGHRAN, John (org.). ***Re-examining pedagogical content knowledge in science education***. London: Routlege, 2015, p. 28-42.

GOODSON, Ivor. **El cambio en el currículum**. Barcelona: Octaedro, 2000.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Patrícia Assis da. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p.34-51, 2018. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/viewFile/1465/1378> Acesso em: 14 junho 2020.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Por uma geomorfologia socialmente significativa na geografia escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p.179-95, 2017. Disponível em: https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4780/2421 Acesso: 15 de junho 2020

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; DE FARIA GUIMARÃES, Marina; VITAL, Jussara Duarte. A formação do docente geógrafo: novas roupagens para velhos corpos? **Revista Interface** (Porto Nacional), n. 09, 2016.

____. Professor de Geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova:** Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, v.18, n.496(3), p.1-14, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/txWDfR>. Acesso em 20 de junho de 2020.

SÁNCHEZ, Jésus Jiménez. El impacto de las reformas educativas em los contenidos escolares. In: SACRISTAN, Gimeno. **Los contenidos, uma reflexión necesaria**. Madrid: Morata, 2015, p. 137-146.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee; SHULMAN, Judith. How and what teachers learn: a shifting perspective. **Journal of Curriculum Studies**, v. 36, n. 2, p. 257-271, mar./apr. 2004.

SILVEIRA, Ana Cristina Corrêa. **A Geografia Acadêmica na Constituição do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.** 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma Situação Geográfica: do Método à Metodologia**.** **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano IV, v. 6, p.21-28, jan/jul. 1999. Disponível em: <http://www.laget.eco.br/pdf/06_3_silveira.pdf> Acesso em: 15 março 2017.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa; GIRARDI, Gisele; NOVAES, Ínia Franco; NUNES, Flávia Gasparotti,[et al]. Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de Geografia. **Giramundo,** Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7-18, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/166> Acesso em: 16 junho 2020.

YOUNG, Michael. **Knowledge and control:** new directions for the Sociology of Education. London: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, Michael. 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, set/dez. 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002> Acesso em: 19 junho 2020.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.3, n.2, p.225-250, 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238> Acesso em: 19 junho 2020.

Recebido em 06 de abril de 2020.

Aceito para publicação em 30 de maio de 2020.