

CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA

CONSTRUCTION'S CONTEXT OF THE FIRST AND SECOND VERSIONS OF THE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR IN THE GEOGRAPHY CURRICULAR COMPONENT

MARISA TEREZINHA ROSA VALLADARES

Doutora em Educação pela UFES

Universidade Federal Fluminense - Campos de Goytacazes

marisavalladares@gmail.com

GISELE GIRARDI

Doutora em Geografia pela USP

Universidade Federal do Espírito Santo

gisele.girardi@ufes.br

ÍNIA FRANCO DE NOVAES

Doutora em Educação pela Unicamp

Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia

inianovaes@ufu.br

FLAVIANA GASPAROTTI NUNES

Doutora em Geografia pela Unesp - Presidente Prudente)

Universidade Federal da Grande Dourados

flaviananunes@ufgd.edu.br

RESUMO: SÃO APRESENTADAS DISCUSSÕES ACERCA DA ELABORAÇÃO DA PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÕES DO COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. APRESENTAM-SE OS MARCOS LEGAIS DA BNCC E UM PANORAMA GERAL DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELA EQUIPE RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DA PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÕES DO COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA, NA PERSPECTIVA DE AMPLIAÇÃO DA VISIBILIDADE DO CONTEXTO E DAS AÇÕES ENVOLVIDAS NO PROCESSO. SÃO APRESENTADAS ALGUMAS DIFERENÇAS NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO À TERCEIRA VERSÃO.

PALAVRAS-CHAVE: GEOGRAFIA; BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR; EDUCAÇÃO.

ABSTRACT: DISCUSSIONS ABOUT THE ELABORATION OF THE FIRST AND SECOND VERSIONS OF THE GEOGRAPHY CURRICULAR COMPONENT OF THE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ARE PRESENTED. THE LEGAL BASIS OF THE BNCC AND AN OVERVIEW OF THE ACTIVITIES CARRIED OUT BY THE TEAM RESPONSIBLE FOR THE ELABORATION OF THE FIRST AND SECOND VERSIONS OF THE GEOGRAPHY CURRICULAR COMPONENT ARE PRESENTED, IN ORDER TO INCREASE THE VISIBILITY OF THE CONTEXT AND THE ACTIONS INVOLVED IN THE PROCESS. SOME DIFFERENCES ARE PRESENTED IN THE FIELD OF PUBLIC POLICIES IN EDUCATION IN RELATION TO THE THIRD VERSION.

KEYWORDS: GEOGRAPHY; BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR; EDUCATION.

INTRODUÇÃO

Objetiva-se, nesse texto, apresentar um panorama geral das atividades realizadas para a elaboração, pela equipe responsável, da primeira e segunda versões do componente curricular Geografia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal iniciativa busca ampliar a visibilidade do que e de como foi a construção dessas versões, tanto no período de discussões, seleções e registros da proposta, como no tempo de exposição, apresentação, debates e inserção de críticas e sugestões da sociedade em geral. Nesse relato, inclui-se o que a equipe observou como equívocos e como críticas quanto ao que seria a BNCC, além de se tentar esclarecer opções da equipe durante os trabalhos realizados na formulação das duas versões propostas.

É importante que se destaque que a equipe, pela qual nesse momento nos pronunciamos¹, encerrou seus trabalhos em abril de 2016, portanto antes da mudança ministerial derivada do afastamento de Dilma Rousseff da Presidência da República. É importante frisar que, após sua dissolução, a equipe, ou mesmo uma representação da mesma, não foi acionada ou envolvida oficialmente em qualquer encaminhamento institucional relativo à devolutiva das Conferências Estaduais ou à terceira versão da BNCC.

Visando dirimir confusões muito recorrentes sobre o que é a BNCC, especialmente sua comparação/equiparação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inicialmente será apresentado um panorama sobre o lugar da BNCC no conjunto dos documentos normativos da educação brasileira. Em seguida, será apresentada a metodologia geral de trabalho da construção da primeira e segunda versões da BNCC (seu desenho original e as modificações) e os princípios e encaminhamentos da equipe de Geografia. Ao final, algumas atualizações e reflexões.

A CONSTRUÇÃO DA BNCC

A Diretoria de Currículos da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação

(MEC), após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e concomitantemente à tramitação e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), produziu um documento intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (BRASIL, 2014b). Neste documento foram elaborados 14 direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e a ênfase estava nas áreas do conhecimento (e como se desdobrariam os citados direitos em cada uma). Houve descontinuidade do trabalho da equipe que elaborou essa proposição com a mudança de titularidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), em março de 2015. Uma das razões apontadas para essa descontinuidade foi a inviabilidade que essa proposição acarretava aos mecanismos de avaliações gerais. Houve, também, críticas de entidades de campos disciplinares a partir do entendimento de que isso significaria o fim das disciplinas escolares, como a Geografia, que ficaria subsumida às Ciências Humanas.

Com a mudança da titularidade da SEB, foi dado novo início ao processo de construção da BNCC, já com prazos definidos pelo PNE (a saber, julho de 2016 para envio ao Conselho Nacional de Educação - CNE).

Nesse contexto, apresentado em síntese, iniciou-se a trajetória dos trabalhos desenvolvidos pela equipe da BNCC, instituída pela portaria do MEC nº 592 de 17 de junho de 2015 (BRASIL, 2015). Antes mesmo da composição das equipes, foram selecionados assessores por área de conhecimento, que iniciaram discussões sobre o trabalho e analisaram documentos de propostas curriculares estaduais e municipais como seleção inicial de materiais para elaboração da primeira versão da BNCC. Além disto, auxiliaram na seleção de especialistas por componente curricular. O critério para seleção de assessores incluía titulação (no mínimo o doutorado) e experiência na formulação de proposta curricular (como gestor ou assessor) da Educação Básica. Os especialistas eram oriundos de três grupos: universidades (indicados pela assessoria ou pelo MEC ou, ainda,

por entidades), sistemas estaduais de educação (indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED) e sistemas municipais de educação (indicados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime).

O desenho da metodologia de trabalho para todas as equipes correspondia a modelos de processos participativos de larga escala com uso de tecnologias digitais, conforme apresentado no Quadro 1.

FASE 1 JUL A SET/15	FASE 2 SET/15 A MAR/16	FASE 3 SET/15 A MAR/16	FASE 4 JAN/16 A ABR/16	FASE 5* ABR/16 A JUN/16	FASE 6* JUN E JUL/16	FASE 7* JUL/16
Diagnóstico Identificação de Atores Elaboração de proposta preliminar – 1ª. versão	Produção de material de divulgação Mobilização Geração de sistema de coleta de contribuições (Portal BNCC)	Manifestações de atores: geral Manifestações de atores: instituições/ eventos Manifestações de atores: leitores críticos	Análise das manifestações dos atores Aportes técnicos e científicos Reformulação da proposta – 2a. versão	Manifestação de atores: entes federados (Conferências) CONSED e Undime	Análise das manifestações dos atores Reformulação da proposta – 3a. versão	Envio da Proposta (3a. Versão) para o Conselho Nacional de Educação

* as fases 5, 6 e 7 não ocorreram conforme o plano original. A segunda versão foi entregue ao CNE antes das manifestações das Conferências e a análise dessas contribuições não foi realizada pelas equipes que redigiram as duas versões iniciais, posto que foram extintas após o golpe parlamentar.

Quadro 1 | *Cronograma de trabalho inicial/ajustado no que se refere à consulta pública*
Organizado pelas autoras, 2016.

A etapa de diagnóstico incluiu o levantamento, leitura e análise das propostas curriculares vigentes nas unidades federativas e foi realizada pelas assessorias e pela equipe do MEC, buscando identificar o que já existia de comum na construção das propostas curriculares.

A elaboração da proposta preliminar pelas equipes iniciou-se pela organização em áreas, visando à construção de interfaces, mas pelo exíguo tempo de elaboração foi centrada em componentes curriculares. O pouco tempo para entrosamento entre equipes, somado às diferenças entre os membros das equipes (pessoas de diferentes instituições, formações, campos de atuação, etc.) e a urgência para produção da primeira versão (as equipes foram formadas em junho de 2015 e a primeira versão foi divulgada em setembro de 2015), foram efetivamente sentidas pelos elaboradores e certamente se refletiram no primeiro documento. Considerou-se, no entanto, à

época, que era melhor abrir do modo como estava à manifestação do público e, paralelamente, além de potencializar o tempo, conforme as contribuições fossem chegando, aperfeiçoar o documento.

É relevante destacar que, a despeito de terem sido discutidas e definidas orientações gerais visando dar alguma uniformidade ao documento, por segmento e por componente curricular, tais como organização por unidades, composição dos objetivos, número de objetivos por ano, progressões, dentre outras, as formas de apresentação dos componentes na primeira versão foram muito díspares, variando entre ênfases nas ações cognitivas, tópicos genéricos de conteúdos e até prescrições metodológicas.

Trabalhou-se, como referência, com um parâmetro de que a BNCC ocupasse no máximo 60% da carga horária de cada componente, sendo os outros 40% reservados à parte diversificada, de responsabilidade dos sistemas de ensino. Tais

valores não eram normativos, mas foram tomados como referência para que as diversidades regionais e locais fossem garantidas nas propostas curriculares, conforme previsto nas DCN.

A edição do material de divulgação, bem como a formatação do Portal e dos protocolos de participação foram realizados pelo MEC. Os processos de mobilização dos atores foram feitos pelo MEC, pelo CONSED e pela Undime, e contou com algumas entidades, como o Movimento pela Base².

As contribuições, via portal, foram recebidas e analisadas em duas etapas: a primeira com as contribuições entre setembro e dezembro de 2015 (prazo original do cronograma) e de dezembro a abril (prazo estendido por solicitação de atores). A contribuição do público, em geral, via portal, foi feita em relação aos textos de apresentação de área, de componente e a cada objetivo de aprendizagem, a partir de protocolos relativos à clareza e pertinência, além de sugestões. De um modo geral, a concordância média dos participantes em relação aos textos e objetivos alcançou índices de 85 a 95%, em todas as áreas e componentes curriculares. A orientação da Direção de Currículos da SEB/MEC foi a de não considerar os valores do Portal como um plebiscito, mas trabalhar com as divergências, valorizando o trabalho dos atores que se dedicaram a ler, pensar, criticar e contribuir efetivamente com a BNCC: professores, escolas, instituições.

Os dados brutos do portal foram tratados por duas equipes: uma equipe da Universidade de Brasília (UnB), que filtrava as contribuições, gerando relatórios quantitativos que auxiliavam na leitura de onde havia maiores ou menores divergências, e uma equipe da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), que tratou qualitativamente os dados, identificando alterações de redação sem alteração de conteúdo, modificações substantivas ou possíveis novos objetivos. Tais relatórios foram trabalhados pelas equipes dos componentes e indicaram supressões, remanejamentos, ajustes. Essa foi uma etapa deveras extenuante para as equipes, em reuniões longas e que demandaram muitas discussões, leituras, assim como exigiram contatos com equipes de outros

componentes para elucidação de superposições, duplicações e ações conjuntas.

Uma contribuição de grande ajuda, para cada equipe, e, em especial para a equipe de Geografia, foi a participação de um conjunto de leitores críticos para o trabalho. Colegas professores e professoras em universidades, com experiência na formulação de documentos curriculares, no ensino de Geografia e na formação de professores de Geografia, foram indicados pelas equipes e trabalharam com um protocolo básico de análise quanto à clareza, pertinência, adequação dos textos e objetivos de aprendizagem, propostos pela equipe. Houve um parecer preliminar de cada leitor crítico, depois apresentado e discutido em uma reunião entre leitores e as equipes, com finalização dos pareceres. As equipes, a partir da disponibilização dos pareceres definitivos, cotejaram dados do Portal com dados dos pareceristas na reconstrução da versão. Somaram-se a isso registros de eventos, promovidos pela equipe coordenadora da BNCC e por outras entidades, com debates com professores, estudantes e pessoal da educação, nos quais houve participação das equipes ou de membros delas. Essa foi considerada uma terceira fonte relevante de informações para guiar o trabalho de revisão para construção da segunda versão.

As reformulações oriundas dessas discussões foram sendo elaboradas quase que concomitantemente à segunda etapa de abertura do Portal, finda a qual os novos dados foram tratados da mesma forma da versão inicial e sendo incorporados à elaboração da segunda versão do documento.

Nessa etapa, contou-se, também, com seminários de aportes técnicos e científicos sobre a formulação de objetivos e cuidados na progressão. Considerando que o propósito do objetivo de aprendizagem é a explicitação das aprendizagens a serem alcançadas pelos sujeitos da educação, não sendo objetivo de ensino e nem tópico de conteúdo simplesmente, foi dada uma instrução em comum para a construção técnica da escrita de cada objetivo de aprendizagem: verbo+conhecimento mobilizado+contexto.

Uma recomendação geral, já posta desde a primeira versão, mas bastante enfatizada na

segunda, foi o não direcionamento teórico-metodológico das proposições, limpando termos que claramente identificavam correntes de pensamento no componente curricular, de modo a garantir a pluralidade e a opção por parte das redes/escolas/professores nos projetos pedagógicos, bem como na formação de professores. A principal fonte a ser citada seria o próprio documento das DCN.

Embora a equipe coordenadora da BNCC tenha optado por não definir uma linha conceitual exclusiva para o trabalho, na perspectiva de permitir abrangência em sua aplicação, entende-se que essa alternativa não corresponde ao pretensamente ensejado e permite polêmicas mais acentuadas, por parte da comunidade acadêmica e educacional.

Houve, também, nessa etapa, uma mudança de direcionamento no modo de organização geral do documento, dando ênfase às etapas escolares,

pretendendo torná-lo mais afinado com o modo de funcionamento da escola. Essa alteração foi resultante de discussões e entendimentos nascidos ao longo dos trabalhos, no amadurecimento e entrosamento dos diferentes grupos. Houve um seminário específico, no qual membros das equipes de todos os componentes discutiram e propuseram eixos comuns para composição de objetivos por etapa. Dos grupos, foram destacados alguns membros, por etapas escolares, para compor grupos que cuidassem, mais detidamente, das transições por etapas. O resultado desse trabalho alterou a redação do documento da segunda versão da BNCC.

Na composição da segunda versão trabalhou-se, assim, com parâmetros para transição, progressão e integração, conforme exemplificado na Figura 1.

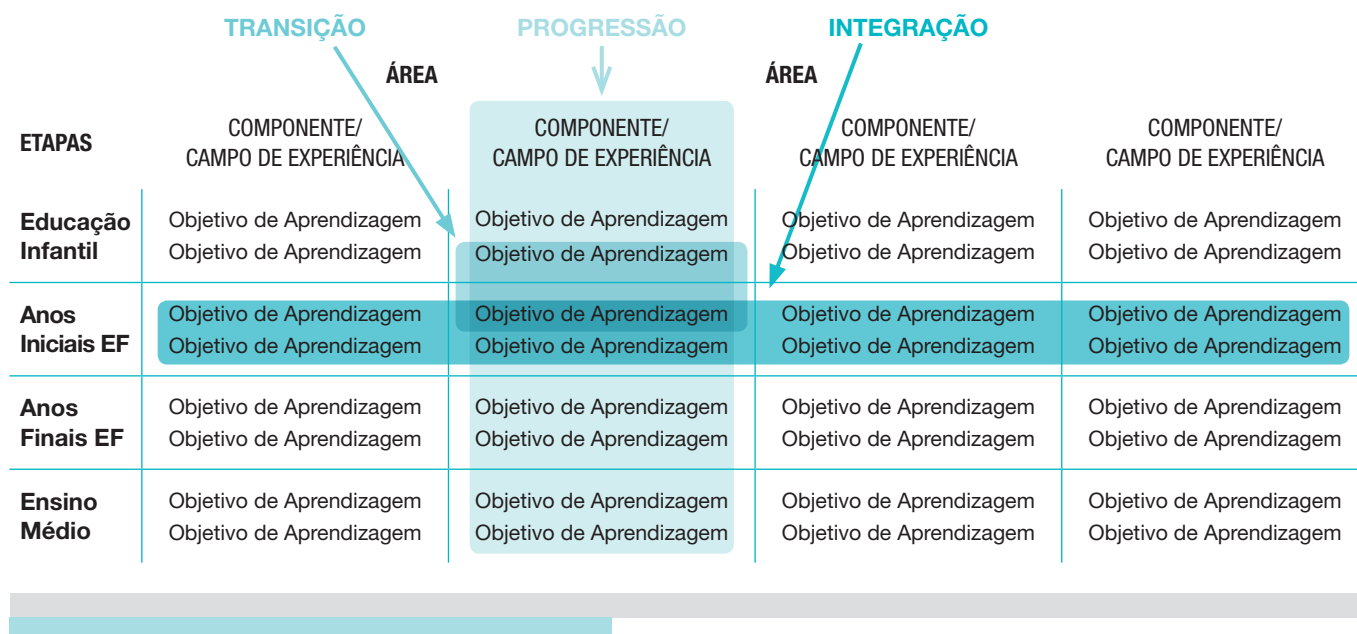


Figura 1 | Modelo de conexão dos Objetivos de Aprendizagem Organizado pelas autoras, 2016.

No documento das DCN está explicitada a necessidade de se trabalhar com temas integradores. Tais temas integradores, muitas vezes confundidos com os temas transversais dos PCN, advém de um conjunto de temas sociais apontados por legislação que complementa a LDBEN. Estão

descritos nas DCN, em legislações específicas e em acordos dos quais o MEC é signatário.

Dentre os temas, destacam-se Sexualidade, Gênero, Culturas indígenas e africanas, Educação para o trânsito, Educação financeira. Na segunda versão, em cada objetivo de aprendizagem foram

apontadas potencialidades de desenvolvimento de temas integradores (também denominados no próprio documento como “temas especiais”).

Foram realizadas reuniões com entidades de áreas/componentes, apresentando processos e resultados das análises que culminaram na segunda versão e abrindo possibilidades de manifestação dessas entidades, que acompanharam o processo em diferentes formas e intensidades.

Quando a segunda versão estava praticamente finalizada, houve por parte do CONSED uma demanda em alterações na proposta do Ensino Médio, visando flexibilização de percursos curriculares/profissionalização. Essa demanda implicou na proposição dos objetivos de aprendizagem do Ensino Médio não mais por anos, mas por blocos temáticos, sem indicação de seriação. Naquele momento, o modelo era o de ensino médio integrado, já praticado pelos Institutos Federais, sem extinção ou desobrigatoriedade de componentes.

De acordo com o cronograma inicial, haveria a entrega da segunda versão para o CONSED e a Undime, para a realização das Conferências Estaduais, após o que a equipe de assessores, coordenação e SEB/MEC fariam os ajustes finais para envio ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Considerando, entretanto, a conjuntura daquele momento, da iminência da admissibilidade do processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef pelo Congresso Nacional, o que implicaria em seu afastamento e consequente alteração das equipes ministeriais, houve uma inversão no cronograma, acordado com o CNE, de que a entrega da segunda versão seria feita a esse órgão, que juntamente com CONSED e Undime encaminhariam as Conferências Estaduais. Naquele momento (abril/maio de 2016) o CNE, pela sua natureza, era considerado mais estável do que a equipe ministerial³.

GEOGRAFIA NA BNCC

No desenvolvimento desses trabalhos, a equipe de Geografia assumiu princípios e parâ-

metros que nortearam a especificidade do componente curricular na BNCC. Essa equipe contou com 12 especialistas, pessoas de diferentes partes do país, diferentes trajetórias e engajamentos, sob a coordenação da assessora Professora Marisa Valladares, da UFF-Campos de Goytacazes. Houve uma preocupação da assessoria na montagem da equipe em contemplar a maior diversidade possível, de modo a, dentro das limitações de composição da equipe (numérica, financeira, etc.), alcançar representatividade de percepções e práticas em diferentes âmbitos da educação, em diferentes temáticas. Tinham, no entanto, em comum o engajamento com a educação pública, nos vários níveis.

O desafio de se trabalhar com uma equipe em que muitas pessoas não se conheciam e que tinha compromisso com produção e prazos, foi imenso. Evidentemente, houve a necessidade de fracionar o trabalho na primeira versão, razão pela qual são flagrantes as descontinuidades entre etapas e abordagens. Ademais, na equipe de Geografia, assim como em todas as outras, o amadurecimento em relação às diferenças entre objetivos de aprendizagem, objetivos de ensino e conteúdos mínimos careceu de um tempo maior do que o prazo para elaboração da primeira versão permitiu.

O grupo, inicialmente, trabalhou com algumas ênfases na construção dos objetivos de aprendizagem: escalas, linguagens e conceitos (lugar, paisagem, território/territorialidade, natureza, sociedade) e responsabilidades. Foram tomados em conta o diagnóstico/levantamento dos currículos das redes públicas, como referencial inicial para analisar o que já traziam de comum. Tudo que produzíamos, individualmente ou em grupos, era trazido para o coletivo, mas nem sempre houve tempo para amadurecimento de escolhas, embora todo esforço possível tenha sido voltado para constantes estudos e reelaborações. Por orientação da coordenação da BNCC foram organizados blocos/eixos, que balizariam a progressão. Partindo das ênfases acima citadas, construímos quatro eixos, apresentados no Quadro 2.

Nosso lugar no mundo: A localização dos sujeitos de aprendizagem, dos grupos sociais aos quais pertence e dos seus lugares de vivência, no conjunto de relações mais amplas (sociais, ambientais, políticas, econômicas), cria referenciais de espacialidades, a partir do cotidiano. Trata-se de uma abordagem relevante porque permite que cada sujeito se reconheça como parte do lugar, ao mesmo tempo em que percebe o lugar como parte de si, compreendendo que a espacialidade afeta a subjetividade e que sua identidade se constrói na alteridade, também espacial. Permite, ainda, o entendimento de que seu lugar de vivências é composto por elementos de outros lugares, seja nas práticas sociais nele reterritorializadas (como, por exemplo, modos de fazer/viver de migrantes e ancestrais), seja em objetos e ideias que nele circulam (pelo comércio e pelas redes de comunicação), gerando critérios para reconhecer limitações e possibilidades para o lugar.

Um mundo em cada lugar: O entendimento de que cada lugar se constitui por trajetórias múltiplas, como resultado provisório de processos dinâmicos em diferentes escalas geográficas, implica considerar a distribuição dos elementos geográficos, das dinâmicas gerais da natureza e de processos sociais, econômicos, técnicos, políticos, históricos pelo mundo, com maior ou menor grau de conexão entre si, para explicar configurações dos lugares. Esta compreensão problematiza como determinados setores da sociedade contemporânea, com poder sobre novas tecnologias, excluem, ampliam e intensificam produção de conhecimentos, controlando fluxos e monitorando informações em conexões entre indivíduos, grupos, corporações e instituições.

Olhar e pensar, ler e escrever o mundo - A apropriação de conceitos da Geografia e o uso de múltiplas linguagens para expressá-los, aproxima fazeres escolares e modos de ver, pensar, ler e escrever geografias. A apropriação, pelos sujeitos da educação, dos conceitos de lugar, paisagem, região, território e escalas geográficas para pensar e explicar fatos, fenômenos e processos geográficos, requer a compreensão desses conceitos enquanto historicamente construídos e não fatos em si mesmos. A utilização de múltiplas linguagens favorece o diálogo com o universo conceitual na medida em que se conheça princípios técnicos, tecnológicos e estéticos das linguagens, aplicando-os na criação de obras para desenvolver processos de investigação, de expressão e de comunicação de temas geográficos. Dentre as linguagens mais utilizadas para compreender, fazer, registrar e expressar geografias estão a cartográfica, a de modelos, a gráfica, a audiovisual, a pictórica e a fotográfica.

Construir e cuidar do mundo Como dimensão importante do conhecimento geográfico na escola, explora-se o protagonismo, a responsabilidade e a participação do sujeito da educação em processos espaciais dinâmicos, a partir de ações éticas e políticas. A problematização e avaliação de questões populacionais, conflitos, tensões, por exemplo, implica no reconhecimento da legitimidade e do direito aos diferentes modos de vida dos diferentes grupos sociais. Práticas de invenção e de cuidados com o mundo se fortalecem em análises da exploração de tecnologias, de energia, do ambiente, do trabalho humano, fundamentando a avaliação e adoção de atitudes de consumo responsável, de promoção de sustentabilidade e de solidariedade planetária.

Quadro 2 | *Eixos/dimensões formativas que balizaram a construção dos objetivos de aprendizagem da primeira versão do componente curricular Geografia na BNCC*

Organizado pelas autoras, 2016.

Esses quatro eixos, que no texto da primeira versão foram identificados como “dimensões formativas dos saberes geográficos”, indicavam, no nosso entendimento naquele momento, que esse jogo de dimensões (conceitual, escalar, criativa/criadora, protagonista) atravessavam a construção dos saberes geográficos na escola. Na primeira versão, no entanto, houve uma intervenção da coordenação geral nos títulos dos eixos, solicitando sua mudança, sob alegação de que se “assemelhavam a título de capítulos de livros didáticos”. A solução encontrada criou mais confusões, ficando “o sujeito e o mundo”, “o lugar e o mundo”, “as linguagens e o mundo”, “as responsabilidades e o mundo”. Pode parecer um mero detalhe, mas isso efetivamente prejudicou o entendimento tanto dos colaboradores do portal, como dos leitores críticos, além de não corresponder ao trabalho de elaboração do grupo.

Na produção desses eixos e no desdobramento em objetivos de aprendizagem para cada ano, opções de natureza epistemológica, metodológica, política e estética foram tomadas. Sinteticamente essas opções foram: superar a concen-tricidade escalar como elemento de progressão, embora tenha sido necessário eleger “escalas de referência” na organização por ano (fruto, inclusive, do diagnóstico dos currículos atuais vigentes nos estados da federação e no Distrito Federal e do cotejamento com o PNLD); superar a noção de pertencimento vinculada a identidades fixas e estereótipos turísticos, bem como a localismos estáticos; evitar modelos de viver, de organização social e de grupos sociais; tratar linguagens como campo diverso e de modo não prescritivo e/ou comprobatório (representacional), especialmente no caso da cartografia; evitar a tônica do “estudo de atualidades geopolíticas”; superar perspectivas romantizadas da relação “homem-natureza”; evitar tratar dinâmicas naturais desconectadas do contexto social; estabelecer conexões com o “estado da arte” das pesquisas em Geografia e ensino; enfatizar os “lugares de vivências” como fonte de observação, reflexão, criação e protagonismo, este último considerado pela equipe uma estratégia de expansão da relação de uso da carga horária 60/40, no documento, já apontada.

Considerando o pouco tempo para aprofundamento e aperfeiçoamento na primeira versão, conforme já mencionado, reconhecemos que alguns objetivos ficaram francamente em contradição com esses princípios, o que foi apontado principalmente pelos leitores críticos. Foram leitores críticos da proposta de Geografia da BNCC: Nestor Kaercher (UFRGS), Amélia Nogueira (UFAM), Maria Elena Simielli (USP), Marísia Buitoni (UERJ), José Eustáquio de Sene (USP/Abrale), Marcos Couto (UERJ), Dirce Suertegaray (UFRGS), Douglas Santos (UFGD), Vania Vlach (UFU). Trata-se de um grupo de pesquisadores reconhecidos no meio acadêmico, com expertises e perspectivas teórico-metodológicas distintas, todos eles com engajamentos no campo da educação em Geografia, seja nas práticas de ensino/formação de professores, na pesquisa em educação e na produção de materiais didáticos. Cada um deles elaborou um parecer preliminar e todos participaram de uma reunião com a equipe de Geografia. Após a reunião, quando apresentaram suas análises, críticas e sugestões, elaboraram pareceres definitivos, disponibilizados, em sua maioria, no portal da BNCC. Dentre as principais críticas elaboradas por esses pareceristas, destacaram-se a indefinição teórica, com consequente falta de referências bibliográficas; a fragilidade do tratamento da natureza; o uso de termos sem lastro conceitual; o pouco destaque dado à linguagem cartográfica.

As contribuições no portal relativas ao texto de Geografia somaram por volta de 4200; cada objetivo dos anos iniciais teve entre 7000 e 8000 contribuições, dos anos finais entre 5500 e 6000 e do ensino médio entre 4000 e 4500. A maior parte dessas contribuições foi da faixa do concordo/concordo fortemente (em torno de 95%), mas foram analisadas todas as sugestões de alteração (algumas somente referentes a verbos/redação, outras a alteração na construção da ideia e outras de substituição ou exclusão). Procedeu-se ao cotejamento entre as contribuições dos leitores críticos, do portal e a partir daí foram reavaliados os objetivos, indicando fusões, reescritas, supressões (todos os dados estão disponíveis no Portal da BNCC na internet⁴).

Uma nova versão dos objetivos de aprendizagem foi então organizada e os textos foram

refeitos. Uma preliminar da segunda versão foi objeto de reunião com as entidades científicas Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), em reunião realizada em Brasília em abril de 2016, com a presença de Nelson Rego e Eduardo Maia (pela AGB) e Dirce Suertegaray e Marcos Couto (pela ANPEGE). Ambas as entidades informaram que não se manifestariam oficialmente em relação ao documento, a ANPEGE considerando que a entidade não teria acúmulo institucional suficiente sobre a questão para firmar um posicionamento e a AGB por entender que as entidades deveriam ter sido chamadas a participar desde o início do processo, inclusive para manifestarem sua posição quanto à necessidade de existência da BNCC, não cabendo avaliar o trabalho em andamento.

Outro campo de manifestações consideradas foram os debates sobre a BNCC ocorridos em eventos de Geografia que, ou contaram com a presença de membros da equipe ou foram registrados e disponibilizados em vídeos. De um modo geral, percebeu-se, nessas manifestações, um amplo desconhecimento do que é a BNCC no conjunto das normativas da política pública de Educação, o que é flagrante na recorrente comparação aos PCN e nos apontamentos quanto à “ausência de conteúdos e de metodologia de ensino”.

Nos eventos mais gerais sobre a BNCC (como nas Secretarias Estaduais de Educação) também essa confusão era comum. “Como a BNCC irá resolver o problema do número de alunos na sala de aula”? “Como a BNCC irá resolver o problema da indisciplina”? Dentre outras questões, denotavam a fragilidade na compreensão do propósito e natureza da BNCC.

Foi, por fim, realizado, pela equipe de Geografia, um seminário geral de fechamento em que todos esses materiais parciais (quadros analíticos), estudos preparatórios, registros de escutas diversas, foram reunidos e foi gerada a segunda versão do documento, que teve ajuste final no que se refere ao ensino médio, agrupando temáticas por blocos. Encerrou-se nessa etapa a participação da equipe de elaboração da primeira e segunda

versão do componente curricular Geografia na BNCC, que antes de sua publicação, contou com a revisão do Prof. Orlando Ednei Ferretti (UFSC).

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MOVIMENTOS POSTERIORES

O Professor Luís Carlos Freitas, da Unicamp⁵, refere-se aos movimentos no campo da educação que se seguiram à deposição da Presidente Dilma Roussef como “golpe na educação dentro do golpe jurídico-parlamentar que coloca oportunamente em cena um programa educacional recusado nas urnas”. O golpe na educação implica, dentre outros, no desmonte do Plano Nacional de Educação 2014/2024 (Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014) e inviabilização de suas metas, na Emenda Constitucional 95, que determina que nenhum investimento nas áreas sociais pode ser superior ao reajuste inflacionário por 20 anos, no silenciamento de atores do campo da educação nos fóruns de gestão compartilhada, como é o caso da alteração na composição do Conselho Nacional de Educação, do Fórum Nacional de Educação, alterando os documentos de referência das Conferências Nacionais de Educação, que levou as entidades silenciadas a criar o Fórum Nacional Popular de Educação e a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE). Reflete-se, também, na fragmentação da Educação Básica, manifesta pela separação da BNCC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A terceira versão da BNCC para o Ensino Fundamental foi encaminhada pelo MEC ao CNE em 06 de abril de 2017, tendo sido aprovada em 15 de dezembro de 2017. Para o Ensino Médio, a BNCC foi encaminhada ao CNE em 03 de abril de 2018, tendo sido antecipada por alterações na LDBEN. Algumas observações ajudam a pensar desdobramentos dos trabalhos posteriores, realizados por outra equipe, com outras orientações.

O cuidado que se teve, na segunda versão, para alinhamento da BNCC com o PNE e com as DCNEB, não se nota na terceira versão. Alguns exemplos podem ser citados: a referência a gênero e orientação sexual, que são bastante explícitas nas DCN, não figuram na terceira versão da BNCC;

a antecipação da alfabetização vai de encontro à meta 5 do PNE; substituiu-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por competências. Em termos de conteúdo, retoma-se os PCN, com a diferença da obrigatoriedade explícita, que não figurava anteriormente⁶.

Evidentemente que é importante e necessário discutir as formas e conteúdos que compõem a terceira versão da BNCC, tanto como foi necessário esse debate para as versões anteriores. Mas é preciso atentar que, para além disso, enquanto se fazem defesas da relevância dos componentes curriculares (e, por consequência, dos campos disciplinares), a centralidade atual da BNCC mascara o desmonte do Plano Nacional de Educação e do Sistema Nacional de Educação.

Frente à impossibilidade de ampliação de gastos por conta da EC 95, à ocupação de várias instâncias que antes efetivavam o princípio da gestão social compartilhada pelos setores empresariais, amplia-se enormemente a tendência de privatização da escola pública, em variadas formas. Ao mesmo tempo, no processo de revogação do Sinaeb e reedição do Saeb⁷, foram sendo desmontados os indicadores de avaliação institucional, que seriam base para o cálculo do CAQi – Custo Aluno Qualidade inicial e do CAQ – Custo aluno qualidade, previstos na meta 20 do PNE. CAQi-CAQ foram mecanismos de inversão da lógica de financiamento: dizer o quanto precisa para depois ver o quanto isso significa de PIB em vez de destinar uma porcentagem do PIB e ver o que é possível fazer com ele. CAQi-CAQ, registre-se, não foi uma proposição do executivo, mas fruto de uma grande mobilização e ações de entidades da área educacional, com destaque para a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (que formulou o cálculo).

Ou seja, a primeira e segunda versões da BNCC articulavam-se com um conjunto de proposições de políticas públicas da educação (Sinaeb, CAQi/CAQ, DCNEB, dentre outras), o que lhe conferia um peso relativo, a depender do andamento das outras políticas. Ainda que comportasse uma parte diretamente vinculada às avaliações de larga escala, os resultados destas, além de servirem para

políticas de acesso como ENEM/SISU, serviriam de parâmetros para Sinaeb e CAQi/CAQ.

Na ausência destas políticas de qualidade e de financiamento da educação básica, a força da terceira versão centra-se mesmo nas avaliações de larga escala, que, a exemplo do que já ocorre em alguns estados brasileiros, implica no cerceamento do trabalho docente (havendo conteúdos fechados a serem repassados aos estudantes), na culpabilização do docente pelo fracasso escolar ou na bonificação deste em relação ao desempenho dos estudantes nos testes.

Os textos de apresentação e introdutórios da terceira versão da BNCC, ou suas partes, insistem tratar-se do resultado de um longo processo de debates com a sociedade, ignorando que houve uma ruptura no modo de entender a educação com o golpe de 2016. Há partes textuais da segunda versão que são preservadas na terceira, em especial nos componentes curriculares, dando a ilusão de tratar-se de fato de uma continuidade. Alertamos, porém, que ler a BNCC sem considerar o contexto geral de sua formulação fornece somente um quadro parcial, que tende a direcionar para o conteúdo do componente curricular e não para um projeto de educação mais amplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse breve relato teve por meta colaborar para uma compreensão mais ampla do que é a BNCC no conjunto de normativas, bem como dar visibilidade a procedimentos, parâmetros e diretrizes tomados pela equipe que atuou na proposição do componente Geografia da primeira e segunda versões da BNCC. Visou, também, situar a distinção do quadro político geral em que foram elaboradas as diferentes versões, que certamente apontam para perspectivas educacionais distintas.

A Geografia esteve muito pouco em evidência nas disputas midiáticas e acadêmicas durante o processo de discussão da BNCC. Talvez porque ainda estejamos no velho imaginário social da natureza e valores pátrios, talvez porque o novo na Geografia tenha sido subsumido em sociologia, história... e talvez isso amplie nosso comprome-

timento com a resistência perante o bloqueio às dimensões políticas, éticas e estéticas. Talvez nos rótulos inócuos que “identificam” a geografia escolar (estudo de mapas, natureza, meio ambiente, população, economia...) no imaginário social mais amplo, consigamos criar fissuras, onde algo diferente possa germinar.

A Geografia como componente curricular está, hoje, garantida no Ensino Fundamental, mas em risco no Ensino Médio. Entendemos que sua defesa seja legítima, desde que articulada com a da educação pública de modo amplo. Certamente que a implementação da BNCC fará florescer ou ampliar pesquisas sobre o temário da Geografia contido (ou não) no documento e seus desdobramentos na educação, a exemplo do que ocorreu com os PCN, que impulsionaram muitas pesquisas no campo do ensino da Geografia. Esperamos que esse texto possa contribuir com as reflexões e produções futuras.

Nota de esclarecimento: versões parciais deste texto foram apresentadas em vários eventos entre 2016 e 2017 por membros da equipe do componente curricular Geografia da primeira e segunda versões da BNCC, dos quais destaca-se: o V Encontro Regional de Ensino de Geografia, realizado na Unicamp (Campinas) em outubro de 2016; o XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, realizado na UFMG (Belo Horizonte) em setembro de 2017; e o XII Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação em Geografia, realizado na UFRGS (Porto Alegre) em outubro de 2017.

Agradecimentos: agradecemos aos editores da GIRAMUNDO: Revista de Geografia do Colégio

Pedro II pelo convite para publicação deste texto e aos membros da equipe do componente curricular Geografia da primeira e segunda versões da BNCC pelas contribuições.

NOTAS

¹ A equipe responsável pela elaboração da proposta do componente curricular Geografia foi coordenada pela Profa. Dra. Marisa Terezinha Rosa Valadares - UFF, e contou com os especialistas Genildo Alves da Silva (AC/Consed), Marcia Garcia Leal Pires (DF/Consed), Gisele Girardi (UFES), Ínia Franco de Novaes (UFU), Paulo Gerson de Lima (RN/Consed), Cleudemarcos Lopes Feitoza (CE/Undime), Claudia Luisa Zeferino Pires (UFRGS), Jussara Fraga Portugal (UNEB), Maycon Silva de Oliveira (TO/Consed), Samuel Silva Chaves (MT/Consed), Edilza Laray de Jesus (UEA) e Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD).

² Ong que comporta atores tais como membros do CONSED, Undime, CNE, pesquisadores, instituições tais como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e a Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (Abrale) e fundações privadas, tais como Itaú, Natura, Airton Senna, Lehmann, Roberto Marinho, etc.

³ Poucos dias após o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff, o então vice-presidente em exercício revogou a nomeação de 12 dos 24 membros do CNE, a maioria deles indicações de entidades científicas e profissionais ligadas à Educação, como é o caso da representante do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) e da educação indígena.

⁴ Cf. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

⁵ Cf. <<https://avaliacaoeducacional.com/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

⁶ Cf. <<https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/Uma-Base-em-falso>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

⁷ O Sinaeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica era baseado em dois mecanismos de avaliação: os indicadores de rendimento escolar (exames nacionais) articulado aos dados do censo escolar da educação básica, e os indicadores de avaliação institucional, considerando perfil do alunado e de profissionais da educação, relações docentes x técnicos x discentes, infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos disponíveis, processos da gestão, entre outras informações. O Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica é pautado exclusivamente em avaliações externas de larga escala (Prova Brasil e outros), que desde 2001 avaliam somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática no último ano de cada etapa de escolarização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, 2013. 562 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Por uma política curricular para a educação básica:** contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/biblioteca/GT_Direitos_a_Aprendizagem_03jul2014.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.** Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Diário Oficial da União, 14 de julho de 2015. Disponível em: <<http://www.esaf.fazenda.gov.br/assuntos/educacao-fiscal/pnef/bcn/portaria-especialistas-bnc-1.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar - 2ª versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** 3ª versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. 30 mar. 2018.

VALLADARES, M. T. R.; GIRARDI, G.; NOVAES, I. F. A Geografia na Base Nacional Comum Curricular: panorama geral da construção da primeira e segunda versões da BNCC. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2017, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: IGC, 2017. v. 1. p. 329-342.