

## **A GEOGRAFIA AGRÁRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

*THE AGRARIAN GEOGRAPHY IN BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)*

*LA GEOGRAFÍA AGRARIA EN LA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)*

### **ADRIEL LEANDRO MESQUITA**

Rede Estadual de Ensino/Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Cuiabá/MT.

E-mail: mesquita.adriel@gmail.com

### **ONÉLIA CARMEM ROSSETTO**

Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Cuiabá/MT.

E-mail: carmemrossetto@gmail.com

### **SÍLVIA FERNANDA CANTÓIA**

Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Cuiabá/MT.

E-mail: silvinhacant@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo analisar a Base Nacional Comum Curricular, (BNCC), o novo documento orientador das políticas educacionais brasileiras, para verificar a presença e a abordagem de temas oriundos da geografia agrária. Para subsidiar a análise documental, foi elaborada uma discussão teórica, dividida em duas partes. Na primeira, foram apresentados e discutidos os paradigmas e temas da geografia agrária e definidos os temas que seriam verificados na BNCC: disputas territoriais, agronegócio, soberania alimentar, geopolítica da questão agrária e a internacionalização da terra. A segunda parte, voltada para uma contextualização do ensino de geografia a partir da BNCC propriamente dita, discutiu aspectos de construção do documento e da forma como ele apresenta o componente curricular geografia, organizado por competências e habilidades. A análise do componente permitiu identificar a presença de alguns temas da geografia agrária, mas evidenciou a necessidade de ressignificações para uma abordagem orientada pelas contribuições da geografia crítica.

**Palavras-chave:** geografia agrária, ensino de geografia, Base Nacional Comum Curricular.

**Abstract:** This paper aims to analyze the National Common Curricular Base, (BNCC), the new guiding document of Brazilian educational policies, to verify the presence and the approach of themes from agrarian geography. To support the documentary analysis, a theoretical discussion was divided into two parts. The first presents and discusses the paradigms and themes of agrarian geography. Also, in this first part, the themes that would be verified at the BNCC were defined: territorial disputes, agribusiness, food sovereignty, geopolitics of the agrarian issue and the internationalization of land. The second part focuses on the contextualization of geography teaching based on the BNCC itself and discusses aspects of the construction of the document and the way in which it presents the geography curriculum component, organized by skills and abilities. The analysis of the component identified the presence of some themes from agrarian geography, but also showcased the need for reframing for an approach guided by the contributions of critical geography.

**Keywords:** agrarian geography, geography teaching, National Common Curricular Base.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar la Base Nacional Común Curricular, (BNCC), el nuevo documento guía de las políticas educativas brasileñas, para verificar la presencia y el abordaje de temas de la geografía agraria. Desde un análisis documental, se presentó una discusión teórica, organizada en dos partes. En la primera se presentaron los paradigmas y temas de la geografía agraria y se apuntaron los temas que serían examinados en la BNCC: conflictos territoriales, agronegocio, soberanía alimentaria, geopolítica de la cuestión agraria y la internacionalización de la tierra. La segunda parte, que discute de la enseñanza de geografía a partir de la BNCC, se tratan aspectos de la construcción del documento y de la manera como ese presenta la disciplina geografía, organizada por competencias y habilidades. El análisis permitió identificar la presencia de algunos temas de la geografía agraria, pero reforzó la necesidad de resignificaciones hacia un abordaje orientado por las contribuciones de la geografía crítica.

**Palabras-clave:** geografía agraria, enseñanza de geografía, Base Nacional Común Curricular.

## Introdução

Homologada no ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o mais novo documento orientador das propostas curriculares para a educação básica no Brasil. Entre os objetivos assumidos pelo Ministério da Educação, estão a definição de um conjunto de conhecimentos básicos comuns para os estudantes do país e a suposta superação da fragmentação das políticas educacionais entre as três esferas de governo. Para tanto, além de alterações nos currículos dos estados e municípios, a BNCC servirá como referência para elaboração de políticas educacionais nas áreas de formação de professores, avaliações em escala, produção de materiais didáticos e outros.

A relevância da BNCC para os rumos da educação do país evidencia a necessidade de uma reflexão sobre quais podem ser suas implicações para o ensino de Geografia. Isso porque, de modo geral, a geografia ensinada na escola representa para a maioria das crianças e adolescentes o primeiro contato com o conhecimento científico acerca do espaço geográfico.

Dessa forma, o principal objetivo deste trabalho consiste em verificar a presença e o tratamento de temas da Geografia agrária na BNCC, pois parte-se da premissa de que os currículos oficiais possuem papel preponderante na definição do **que** deve ser ensinado e do **como** ensinar. Nesse sentido, cabe destacar que a análise terá como foco uma reflexão sobre preponderância da BNCC para os rumos e as definições da disciplina, e não uma abordagem a respeito de métodos ou técnicas didáticas para o ensino de geografia agrária.

A escolha por esta subárea da Geografia ocorreu a partir do reconhecimento da importância desses temas para a realidade brasileira e para a Geografia escolar, já que seus pressupostos

teóricos podem ser importantes ferramentas para se problematizar o espaço geográfico, considerando novas perspectivas.

Para viabilizar uma construção teórica que subsidiasse a análise do documento, adotou-se a pesquisa histórico-bibliográfica como procedimento inicial. Para Martins e Lavoura (2018), esse procedimento tem como ponto de partida a seleção de um conjunto de trabalhos que versem sobre os temas em questão, oferecendo subsídios para uma compreensão que busque superar a aparência dos fenômenos. Nessa etapa, a pesquisa histórico-bibliográfica inicial apontou para a necessidade de organização da discussão teórica em duas partes, que antecedem a análise da BNCC propriamente dita.

Na primeira delas, apresenta-se uma discussão sobre a geografia agrária, ressaltando, a partir das contribuições de Almeida e Paulino (2000) e Pontes (2005), alguns aportes dos autores clássicos da área, bem como a relevância de seus paradigmas para as definições dos objetivos dos trabalhos dentro da área (FERNANDES, 2013a). Ao se considerar o objetivo e as limitações deste artigo, não se pretendeu realizar uma análise detalhada das obras desses autores e de seus contextos de produção. Ainda que estes sejam aspectos basilares para a compreensão das raízes de seus pensamentos, a intenção foi apenas de um breve resgate de suas principais contribuições para a questão agrária.

Essa discussão permitiu identificar os temas considerados por especialistas como de relevância para a geografia agrária do século XXI, os quais serão verificados na etapa de análise, como soberania alimentar, disputas territoriais, papel da agricultura camponesa e debate sobre reforma agrária (OLIVEIRA, 2013; FERNANDES, 2013a).

Na segunda etapa da discussão teórica, serão brevemente abordados alguns aspectos da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017). A partir da concepção de currículo adotada por Arroyo (2013), serão feitas algumas considerações sobre o papel do currículo e da grade curricular para a definição dos conhecimentos socialmente validados. Também serão abordadas algumas formulações críticas à respeito da forma como o documento propõe alterações para o ensino da Geografia na escola (COUTO, 2017; GOMES; LOPES, 2017; GUIMARÃES, 2018; SOARES, 2013; VIEIRA, 2004).

Levando em consideração que uma discussão sobre currículo parte de um questionamento com implicações e delimitações pedagógicas, foi necessário recorrer ao campo da educação para que se buscasse a orientação teórica que viabilizaria o adequado tratamento dos dados. Nesse sentido, os esforços giraram em torno da tentativa de adoção das concepções advindas da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005).

Saviani (2005, p. 131) explica que, enquanto movimento pedagógico, a corrente histórico-crítica corresponde a uma alternativa à pedagogia dominante. Sua formulação ocorre na década de 1970, a partir de uma diferenciação das teorias crítico-reprodutivistas vigentes no campo da educação. Ao deparar-se com a contradição entre os interesses do capital e o papel da escola, a pedagogia histórico-crítica aponta para a socialização do conhecimento institucionalizado como forma de possibilitar a emancipação individual e coletiva. Como afirmam Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 7), para a pedagogia histórico-crítica, a educação deve estar comprometida com a transformação social, por

ser a educação dimensão fundamental para a elevação da consciência.

Cabe destacar que, buscando preservar a coerência teórico-conceitual entre a escola geográfica crítica e a pedagogia histórico-crítica - correntes que orientam a formulação deste artigo-, o paradigma que melhor se articula a essas concepções é o paradigma da questão agrária. Essa delimitação é importante, pois na última etapa, que traz a análise dos temas da geografia agrária na BNCC, a interpretação dos dados será feita às luzes das contribuições destes campos teóricos.

Na etapa final, intitulada “A geografia agrária na BNCC”, a análise do componente Geografia está dividida em duas partes: na primeira serão discutidos os textos introdutórios da área e em seguida, as habilidades que envolvam temas oriundos do temário da geografia agrária.

Para concluir essa introdução é importante justificar o motivo da seleção da etapa Ensino Fundamental- Anos Finais, como objeto de análise. Uma das mudanças a serem implementadas ao ensino de Geografia pela BNCC refere-se especialmente à etapa do Ensino Médio, onde o componente curricular Geografia aparece diluído no percurso formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com História, Filosofia e Sociologia.

Ainda que essa compilação de disciplinas seja um movimento que mereça maiores considerações, para este artigo optou-se por restringir a análise aos anos finais do Ensino Fundamental, pois nele, a Geografia ainda aparece como um componente isolado e particular. E para dar início a discussão, serão contextualizados alguns aspectos gerais da geografia agrária.

## **Geografia Agrária: entre paradigmas e temas**

Ainda que hoje temas como conflitos territoriais e avanços da fronteira agrícola estejam em voga, a preocupação da Geografia com as questões do campo não é uma exclusividade da atualidade. Desde o século XIX, o espaço rural tem sido objeto de reflexões a partir de uma problematização geográfica. A diferença que marca essas abordagens tem raízes na concepção de mundo por trás da interpretação dos fenômenos agrários.

Essas interpretações têm sido construídas a partir de dois paradigmas que orientam visões antagônicas acerca de importantes questões da realidade agrária, como a figura do pequeno agricultor, a produção sem agrotóxicos e a legitimação das sociedades tradicionais no e do campo (FERNANDES, 2013b). Apresentar um panorama dos paradigmas é importante para que sejam identificados os temas ressaltados por eles e que possivelmente mereçam estar refletidos nas discussões da geografia escolar. A identificação de alguns temas relevantes também servirá como um dos pilares para a etapa final do artigo, na qual será feita uma análise acerca da geografia agrária na BNCC.

Assim, julgou-se necessário dar início à discussão partindo de uma breve contextualização histórica do surgimento e estabelecimento do campo de estudos da geografia agrária. Neste campo, Alexander Chayanov (apud. ALMEIDA e PAULINO, 2000) e Karl Kautsky (ibid.) são tidos por vários autores, entre eles Fernandes (2013a), Almeida e Paulino (2000) e Pontes (2005), como expoentes de um movimento de proposição da questão agrária.

Para Almeida e Paulino (2000), na obra *A Questão Agrária*, publicada originalmente no final do século XIX, Kautsky considera que os camponeses, ao não serem definidos exclusivamente como

capitalistas ou proletários, representariam um obstáculo à superação do capitalismo e de suas desigualdades, já que este sistema se estrutura a partir da oposição entre essas duas classes sociais únicas. Para elas, “sua visão sobre o campesinato era altamente depreciativa: essa seria uma classe miserável, retrógrada e vacilante, um entrave à superação do modo capitalista de produção” (ibid., p. 114).

Ainda de acordo com essas autoras, na mesma perspectiva de busca de uma problematização do campesinato, Chayanov desenvolve suas análises considerando a organização da unidade econômica camponesa. Para ele, “qualquer tentativa de construção de futuras formas econômicas deveria partir necessariamente da realidade existente” (1974, apud ALMEIDA e PAULINO, 2000 p.116), que, à época, era a de predominância do trabalho familiar, o que não justificaria uma secundarização da importância desse grupo nos estudos sobre o campo.

Ao se debruçar com mais atenção sobre a organização das unidades camponesas, Chayanov foi capaz de incorporar novos elementos para a análise, entre eles, a teoria do balanço entre trabalho e consumo, na qual, dentre outras finalidades, “procurou demonstrar as diferentes formas pelas quais as unidades camponesas alcançavam o equilíbrio interno” (ibid., p. 116) nas diferentes fases da vida dos membros da família.

Se, entre esses autores clássicos, a preocupação com o papel do campesinato foi o eixo estruturador das interpretações a respeito do espaço agrário, na geografia agrária clássica brasileira os caminhos adotados foram outros, ao menos nos primeiros trabalhos formais. É o que afirma Alves (2012, p. 135) ao analisar as abordagens metodológicas que marcaram os primeiros trabalhos da

geografia agrária brasileira e identificar certo grau de diversidade nessas abordagens.

Para elaborar seu estudo, Alves (2012) faz uso de um levantamento bibliográfico, com foco sobre os trabalhos de geografia agrária realizados no Brasil. Apoiado no método hermenêutico, ele analisou cerca de duzentas revistas e boletins geográficos publicados entre as décadas de 1940 e 1960, chamado por ele de o período clássico dentro da geografia agrária brasileira. Sobre esse período, o autor considera:

A partir da década de 1930, é denominada a Geografia Agrária Clássica sob forte influência francesa e alemã. A principal temática dessa corrente é a caracterização dos diferentes habitats rurais e a distribuição agrícola, ou seja, o que e onde está sendo produzido. Os métodos e teorias são baseados na observação e no trabalho empírico-indutivo (Ibid. p. 318).

Utilizando a cronologia adotada por Ferreira (2001), que divide a geografia agrária em quatro momentos, Alves (2012, p. 318) afirma que é na segunda metade da década de 1970 que “surge uma corrente de pensamento com um caráter mais sociológico na geografia agrária, procurando entender e lutar contra as desigualdades no espaço agrário”. Ele refere-se ao surgimento da Geografia Agrária Social no Brasil, que, influenciada pela ascensão da geografia agrária, acentua a necessidade de se considerar os aspectos sociológicos na análise das questões do campo, marcando a cisão entre dois paradigmas orientadores desta subárea da geografia: o paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário.

A discussão sobre os paradigmas é importante, pois estes são elementos definidores da natureza e dos objetivos que orientam os

esforços e trabalhos da geografia agrária. Para Fernandes (2013a, p. 68):

Os paradigmas representam interesses e ideologias, desejos e determinações, que se materializam por meio de políticas públicas nos territórios de acordo com as pretensões das classes sociais. Por intermédio do recurso paradigmático, os cientistas interpretam as realidades e procuram explicá-las.

Como dito na seção introdutória, foi buscando preservar a coerência teórico-conceitual com a escola geográfica crítica que o paradigma escolhido para contribuir com a análise é o paradigma da questão agrária. Nesse sentido, recorreu-se a Fernandes (2013b) pela forma como ele explicita alguns dos aspectos essenciais do paradigma da questão agrária, entre eles o conceito de conflitualidade. Para o autor:

A questão agrária sempre esteve relacionada com os conflitos por terra; analisá-la somente neste âmbito é uma visão redutora, porque, por serem territoriais, eles não se limitam apenas ao momento do enfrentamento entre classes ou entre camponeses e Estado. O enfrentamento é um momento do conflito. Para compreendê-lo em seu movimento, utilizamos o conceito de conflitualidade, que é um processo constante alimentado pelas contradições e desigualdades do capitalismo. (FERNANDES, 2013b, 147).

Em oposição ao capitalismo agrário, dentro do paradigma da questão agrária o camponês não está sentenciado ao desaparecimento. Sua trajetória histórica revela um caminho marcado pelo surgimento de novas organizações da relação entre trabalho e terra, uma constante reinvenção dos modos de produção e movimentos de resistência. Ao se referir aos movimentos sociais camponeses, Oliveira (2013, p. 106) revela que eles “não param, estão

em movimento; são movimentos sociais em luta por seus direitos. Têm a certeza de que o futuro lhes pertence e que será conquistado”.

Em sua discussão sobre a barbárie presente nas transformações no campo e no avanço do agronegócio no Brasil, Oliveira (2013) parte da análise da internacionalização dos capitais e discute a ação do Estado não apenas para a banalização de conflitos, mas no sentido de questionar seu papel na prestação de apoio e subsídios que possibilitem uma existência autônoma dos pequenos produtores do campo. Suas conclusões apontam para a emergência da reforma agrária:

Assim, uma política de reforma agrária ampla e massiva, junto com uma política agrícola consistente e apropriada, vai aumentar significativamente a oferta de produtos agrícolas para o mercado interno e também para o mercado mundial (OLIVEIRA, 2013, p. 168).

Além de sua versão e defesa do futuro do campesinato, outra discussão sempre presente dentro do paradigma da questão agrária são as políticas de combate a concentração fundiária previstas na reforma agrária. Em sua tese de livre docência, Fernandes (2013a) revisa algumas de suas principais produções e, além da questão da reforma agrária, se ocupa em discorrer sobre outros importantes temas tidos para ele como cruciais e emergentes dentro de uma discussão sobre o campo brasileiro no século XXI.

A leitura dessa obra permitiu a identificação de cinco temas principais ressaltados por Fernandes (2013a), que serão verificados posteriormente na etapa de análise do documento: as disputas territoriais, o agronegócio, a geopolítica da questão agrária e a internacionalização da terra e soberania alimentar. Sobre esse último aspecto, ele argumenta:

A questão agrária deste século deverá ter como elemento de destaque a soberania alimentar, ou seja além da terra, a comida e a qualidade dos alimentos reforça os elementos dos problemas agrários. [...] É grande a probabilidade da comida estar no centro da questão agrária, assim como as disputas territoriais e o papel da agricultura camponesa para contribuir com a minimização deste problema (FERNANDES, 2013a, p. 31).

Como dito anteriormente, a escola pode ser um importante espaço para o primeiro contato com uma perspectiva crítica a respeito desses temas. Um dos fatores que define o que deve ser ensinado na aula é o currículo, objeto da discussão a ser iniciado na próxima seção.

### **A BNCC e suas implicações para o ensino de Geografia**

A escola é hoje uma importante instituição social responsável pela socialização do conhecimento científico historicamente produzido pelo ser humano, porém, nem sempre foi assim. O surgimento do modelo de escola atualmente predominante guarda relações profundas com o processo de adequação ao trabalho industrial. Enguita (1989), no livro *A face oculta da escola*, faz uma análise histórica dos conflitos presentes na construção do modelo escolar hegemônico.

Enguita (1989) afirma que na Europa, durante o período da Primeira Revolução Industrial, as relações de trabalho estiveram marcadas por uma forte recusa da classe trabalhadora em internalizar o novo ritmo de produção comandado pelo padrão do maquinário e pelas exigências dos patrões. Isso porque comparado ao trabalho artesanal, o trabalho industrial ainda carregava um estigma suficiente para provocar escassez de mão de obra. Essa “demanda por trabalhadores” provocou uma reação dos capitalistas

que alinhados ao aparato repressivo, passaram a fazer uso de medidas compulsórias para o preenchimento dos postos de trabalhos nas fábricas.

Moradores de rua, crianças e órfãos eram colocados para o trabalho nas indústrias em situações insalubres e de alta periculosidade, mas, antes disso, precisavam passar por um lugar intermediário, onde lhe seriam dadas as instruções básicas. Enguita (1989) situa nesse momento histórico o surgimento das escolas para a classe trabalhadora, que junto aos orfanatos, prisões e hospitais psiquiátricos, eram lugares de preparação para o trabalho fabril. Em outras palavras, o modelo de escola atual já nasce com objetivos claros de normatização social e preparação para o chamado mundo do trabalho.

Foi somente através das transformações históricas e do aprimoramento do seu papel social que a escola foi convertida em “instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2005, p. 14). Justamente pela constatação do caráter político e normatizador da educação, cabe problematizar quais formas esse fenômeno assume hoje e quais as possibilidades de emancipação oferecidas pela educação formal. Nesse contexto, o elemento que assume posição central na definição e sistematização dos conhecimentos que precisam ser transmitidos na escola é o currículo.

É no currículo que estarão apontados os conhecimentos que um grupo social, ou uma parte dele, considera necessário para a composição de um repertório social básico, comum. Para Arroyo, o currículo pode ser definido como **“o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola.** Por causa disso, é o território mais

cercado, mais normatizado. Mas também é o mais politizado, inovado, ressignificado” (2013, p. 13, grifo do autor).

A discussão sobre o currículo é necessária a partir da constatação de sua centralidade para a definição de todo o trabalho pedagógico. Isso porque “não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula e a organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular” (Ibid. p. 15). Mais que isso, os currículos também funcionam como portadores e delimitadores de visões de mundo, e a partir disso, assumem sua função de “grade curricular”:

Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que tem por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum (Ibid, p.17).

No Brasil, o documento orientador de caráter curricular mais recente é a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, homologada em duas etapas nos anos de 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio). De acordo com o Ministério da Educação, a BNCC pode ser definida como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Os esforços pela criação de uma base curricular atravessaram um momento de forte crise e instabilidade política no país. Essa instabilidade reverberou em importantes aspectos de sua construção e implementação. Ainda que sua elaboração estivesse prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), as primeiras mobilizações ocorreram a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), redigido a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014.

Um dos grupos empenhados no projeto de formulação de uma base nacional foi o Movimento Pela Base, iniciativa que se define como “um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular”<sup>1</sup>. Entre as organizações parceiras do movimento estão Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Unibanco, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre outras.

Ao apontar a necessidade de implementação de uma base comum, o Movimento Pela Base evidencia uma dimensão inédita e importante do documento que possui um caráter de orientador para outras políticas no campo da educação, desde a formação de professores até as avaliações em escala:

A definição da referida base criará uma linguagem de expressão dos fatos pedagógicos que precisa ser também parte inegociável do currículo dos cursos de formação inicial e continuada dos professores de educação básica, da preparação de estratégias pedagógicas, de materiais de apoio ao ensino, da

---

<sup>1</sup> Mais informações sobre o Movimento pela Base Nacional Comum estão disponíveis em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 04 abr. 2020.

organização de atividades didáticas, livros e até da organização de sítios na Internet, onde o desenvolvimento de tecnologias de ensino possa ser compartilhado. Finalmente, da Base Nacional Comum emanará a matriz de especificação das avaliações nacionais (MOVIMENTO NACIONAL PELA BASE, 2015, p. 5).

Para Girotto (2017), o discurso que permeia essa concepção de currículo propõe-se como científico, neutro e único modelo capaz de produzir um ensino “eficiente”, mas seu real objetivo é apenas um maior controle das etapas e dos processos que envolvem a prática educativa. E recorda:

As experiências vinculadas aos PCN já demonstraram que a aprovação de um currículo, por si só, não produz amplos efeitos sobre a educação pública, no que diz respeito à qualidade educacional pensada para além dos testes padronizados. Ao contrário, contribui muito mais para ampliar o controle sobre o trabalho docente e sobre a escola. (GIROTTTO, 2017, p. 426)

Isso evidencia o motivo pelo qual o processo de elaboração da BNCC não contou apenas com opiniões favoráveis. Algumas audiências públicas regionais foram marcadas por manifestações de repúdio, em especial por parte de coletivos docentes que criticavam a maneira como os professores foram consultados. Em uma dessas audiências, ocorrida em Brasília no dia 11 de setembro de 2017, o representante da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) de Niterói, André Tinoco, expôs o posicionamento da associação<sup>2</sup>: “falamos em processo democrático de construção da Base, mas a verdade é que não há democracia, a base já está fechada”.

---

<sup>2</sup> Posicionamento da AGB na audiência sobre a BNCC, ocorrida em 11 setembro de 2017 e disponível em: <https://agb-niteroi.webnode.com.br/news/posicionamento-da-agb-na-audiencia-sobre-a-bncc-11-09-17-brasilia/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

Uma das evidências apresentadas por Tinoco foi o fato de que o Movimento Pela Base e o Conselho Nacional de Educação (CONSED), juntamente com a UNDIME, já haviam elaborado apostilas e cursos de formação para implementação da BNCC destinados aos gestores das escolas públicas, antes mesmo da finalização do documento.

Além da BNCC, a Reforma do Ensino Médio, prevista na Lei nº 13.415/2017, foi outra recente política educacional com mudanças para a Geografia ensinada na escola. Essa reforma não será objeto de análise neste trabalho, mas vale destacar que ela está baseada em uma reestruturação dessa etapa final da educação básica e prevê, entre outras medidas, uma readequação curricular que inclui a diluição dos componentes Geografia, História, Sociologia e Filosofia em uma área, um itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Esse apagamento dos conteúdos de Geografia não é um processo inaugurado pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio. Ao analisar a construção do conhecimento geográfico sobre o espaço rural brasileiro nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), até então o documento normativo dos currículos brasileiros, Vieira (2004, p. 40) constata uma “secundarização e até omissão de conteúdos da Geografia que são fundamentais para que o aluno enxergue a sua realidade para além do que ela aparenta”. A autora identifica um empobrecimento teórico na proposta curricular causado por uma superficialidade no tratamento dos conteúdos de geografia.

Na Base Nacional Comum Curricular, a crítica à superficialidade é apontada por Couto (2017) em sua pesquisa sobre os princípios de organização curricular da Geografia. Ao analisar os

objetivos gerais da disciplina para a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), ele conclui que esses objetivos estão “muito abrangentes, dificultando focalizar a relação conteúdo-método-conceito” (COUTO, 2017, p. 161). Outro problema indicado na pesquisa está no fato de que a priorização das formas (habilidades e competências) em detrimento dos conteúdos (objetos de ensino claros) secundariza questões como desigualdade social, degradação ambiental, bem como os conflitos que marcam a formação do espaço geográfico mundial.

Quem apresenta conclusões semelhantes é Soares (2013), que situa esse conjunto de reformas curriculares em um processo mais amplo de reestruturação produtiva que prescinde um novo perfil de cidadão e encontra na escola a ferramenta para a formação desse sujeito. Para o autor, uma das evidências desse movimento está na organização do currículo por competências que, ao privilegiar o “como” aprender em detrimento de “o que” aprender, diminui a importância dos conteúdos.

Ainda que as considerações de Soares (2013) sejam direcionadas aos PCN, elas podem ser aplicadas à BNCC, uma vez que ela segue a mesma lógica de formação por competências. Com base em um estudo sobre o ensino por competências e o papel dos organismos internacionais na elaboração de políticas educativas no México, Silva (2015) considera que governos, representantes do capital, organismos internacionais e instituições de ensino “vêm construindo uma rede internacional de formação de força de trabalho tendo como principal referência padrões nacionais e internacionais baseados em competências” (SILVA, 2015, p.01).

Ao investigar as referências da chamada “pedagogia das competências”, Araújo (2004) localiza seu surgimento em um

contexto histórico marcado pelos processos de reorganização capitalista, avanço da retórica discursiva neoliberal e pelo enfraquecimento e desmobilização dos movimentos de trabalhadores. Segundo ele, é nesse cenário que uma pedagogia alicerçada na noção de competência viabiliza “promessas como a possibilidades de promover progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo, para a diminuição das desigualdades sociais” (ARAÚJO, 2004, p. 512).

Ainda que considere os aspectos positivos resgatados por essa pedagogia, como a retomada do papel das atividades no processo de ensino-aprendizagem e a vinculação deste à realidade dos estudantes, o autor também faz algumas críticas a mudanças inauguradas por ela. Uma dessas críticas recai sobre a diminuição da importância dada aos conteúdos disciplinares que, segundo ele, foi um fator que “aprofundou as desigualdades ao dificultar às classes populares a utilização dos saberes socialmente acumulados enquanto instrumentos de intervenção na realidade” (Ibid, p. 510).

A relevância dos conteúdos escolares é amplamente defendida por Duarte (2016), que analisa, dentre outras coisas, a importância destes conhecimentos específicos para a concepção de mundo. O autor considera que é a partir da centralidade dos conteúdos que se resolve a dicotomia entre ensinar e educar, pois “por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo” (DUARTE, 2016, p. 95).

Ao discutir a configuração da geografia apresentada na BNCC, Guimarães (2018) problematiza alguns pontos importantes para uma compreensão crítica da organização dos conteúdos

geográficos. O primeiro “nó” identificado por ela reside na falta de articulação entre as áreas, expressa na desconexão entre os textos introdutórios da área de ciências humanas com as habilidades específicas definidas para a geografia. Outro ponto crítico identificado pela autora é o apagamento do sujeito destinatário do processo de ensino. O documento privilegia a discussão do sujeito a se formar, sem antes contextualizar aspectos básicos para a compreensão do sujeito concreto, da criança e do adolescente para quem a política foi elaborada.

Dentre os problemas apontados por Guimarães (2018, p. 1049), novamente aparece a crítica ao esvaziamento dos conteúdos de Geografia causados pelo “empobrecimento na explicação dos conceitos”. A BNCC não explicita as concepções pedagógicas e epistemológicas que dão suporte à definição das habilidades colocadas. Essa ausência provoca uma inconsistência conceitual que tende a comprometer o potencial analítico e crítico da geografia escolar. Conceitos elementares como espaço, território, paisagem e região “não estão devidamente explicitados, assim como não estão os de identidade e os de natureza” (GUIMARÃES, 2018, p.143). Ainda de acordo com a autora:

Não há análise ou problematização sobre o conhecimento geográfico em si, pois o texto é marcado, do início ao fim, pelo prescritivismo no sentido de “aplicação”, isso confere a ele características particulares, pois não há tempo para descidas aos “porões”, como defende Veiga Neto (2012) [...]. (Ibid.)

Para autores como Vieira (2004, p.32), essas modificações de natureza teórico-metodológica comprometem “os avanços obtidos a partir das discussões iniciadas nos anos de 1980” e estão baseadas

em um movimento que supõe a superação da Geografia Crítica, escola geográfica responsável pela adoção de conteúdos preteridos pela geografia escolar. Foi a partir do florescimento da Geografia Crítica que “questões como desigualdade social, pensamento crítico, noções de desenvolvimento e justiça social” passaram a figurar entre conteúdos dessa disciplina (GOMES; LOPES, 2017, p. 182), bem como a abordagem crítica de temas relacionados ao campo e ao espaço rural.

A discussão apresentada até aqui permitiu constatar que a construção da BNCC esteve atravessada por críticas a seu processo de elaboração tido como verticalizado e sem a efetiva participação dos professores, o que configura um problema, dada a centralidade do currículo para o trabalho pedagógico. Também foi possível asseverar que a organização do documento em competências e habilidades tende a secundarizar os conceitos científicos e a construção epistemológica das disciplinas.

Esse movimento representa para alguns autores como Gomes e Lopes (2017), Guimarães (2018) e Vieira (2004) a adequação dos currículos às novas exigências do paradigma produtivo e a demonstração de uma suposta superação da escola geográfica crítica. Partindo dessa contextualização, a próxima seção se volta para o questionamento sobre como a BNCC apresenta os conteúdos da geografia agrária.

### **A geografia agrária na BNCC**

Para dar início à análise de como as questões da geografia agrária estão colocadas na BNCC, optou-se por dividir a exposição em dois momentos. No primeiro, será feita uma breve consideração sobre os textos introdutórios, que apresentam a área de Ciências

Humanas. No momento seguinte, será feita a descrição das habilidades encontradas nas etapas do 6º, 7º, 8º e 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, que fazem menções ao campo, ao espaço rural ou a aspectos que podem ser mais facilmente reconhecidos dentro da perspectiva da geografia agrária.

Na BNCC, organização dos componentes se dá a partir de três grupos diferentes de competências. As primeiras a serem apresentadas são as 10 (dez) competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo dos 9 (nove) anos de educação básica. No decorrer do documento também são apresentadas as específicas de área, uma especificação de como cada área do conhecimento (ciências humanas, naturais, linguagens e matemática) pode contribuir para o desenvolvimento das 10 (dez) competências gerais. E por fim estão as específicas por componente (geografia, história, ciências da natureza etc.), apoiadas em um determinado conjunto de habilidades específicas. De acordo com o documento, “essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2017, p. 26).

Assim, será feita uma verificação da ocorrência de conteúdos que se relacionem aos temas considerados, por especialistas como Fernandes (2013a), emergentes para a geografia agrária do século XXI: as disputas territoriais, o agronegócio, a geopolítica da questão agrária e a internacionalização da terra e soberania alimentar.

Inicialmente, no texto introdutório da área de Ciências Humanas, percebe-se uma tentativa de explicitar as relações entre os componentes História e Geografia, sem que se indiquem necessariamente a importância dos conhecimentos científicos de uma área para a outra. Uma dessas tentativas de aproximação acontece

na menção, sem explicação ou detalhamento, dos conceitos de “espaços percebidos, concebidos e vividos”:

A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos (BRASIL, 2017, p. 349).

Nesse trecho, chama a atenção que espaço e tempo não são abordados enquanto conceitos, cabendo aos alunos a simples “exploração das noções”. De modo geral, pode-se concluir que no texto introdutório das Ciências Humanas, não há menções diretas a aspectos nem a temas da geografia agrária.

Com relação às habilidades específicas, o documento explica que estas estão subdivididas em 5 (cinco) unidades temáticas: 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 (BRASIL, 2017).

A primeira menção a um tema agrário aparece na definição da terceira unidade temática, *Mundo do trabalho*, quando é apresentado um panorama sobre o que precisa ser ensinado dessa unidade no Ensino Fundamental – Anos Iniciais:

Em Mundo do trabalho, abordam-se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. São igualmente abordadas as características das inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia e os processos produtivos agroindustriais, expressos em distintas cadeias produtivas (Ibid, p. 359).

Com relação aos anos finais do Ensino Fundamental, indica que “incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo” (Ibid. p, 359) Tal referência ao processo de produção do espaço indica possibilidades no âmbito do paradigma da questão agrária.

A análise das habilidades específicas do componente geografia foi iniciada a partir da etapa do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. As menções a temas ou dimensões da geografia agrária acontecem de forma mais direta em apenas 2 (dois) itens, apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1: Geografia Agrária: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades – BNCC /Geografia - 6º ano do Ensino Fundamental- Anos Finais.**

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	<b>(EF06GE04)</b> 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.
Mundo do trabalho	Transformação nas paisagens naturais e antrópicas	<b>(EF06GE06)</b> Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 385). Elaboração: Autores.

No primeiro deles, **EF06GE04**, o objeto de conhecimento são as *Relações entre os componentes físico-naturais* e a habilidade foca na descrição do ciclo hidrológico. A referência ao ambiente rural

acontece apenas a título de comparação entre diferentes condições para o escoamento superficial, o que parece desconsiderar que o ciclo da água obedece aos mesmos princípios em ambientes urbanos e rurais e que o nível de escoamento superficial está relacionado à permeabilidade das superfícies e não necessariamente à condição urbana ou rural.

Já a segunda menção, a habilidade **EF06GE06**, diz respeito à identificação de características das paisagens transformadas pelo desenvolvimento da agropecuária e da indústria. A habilidade abre grandes possibilidades para uma abordagem no âmbito da geografia crítica, que considera a paisagem não apenas como uma dimensão visual dos lugares, mas como uma síntese da conflitualidade de múltiplos fatores.

Dentre as habilidades previstas para o 7º ano, etapa tradicionalmente dedicada aos estudos da geografia do Brasil, percebe-se a presença de duas habilidades com grandes possibilidades de abertura para o tratamento de temas da geografia agrária. Ambas habilidades estão dentro da unidade temática *Conexões e escalas* e são relacionadas ao objeto de conhecimento *Formação territorial do Brasil* (Quadro 2).

**Quadro 2: Geografia Agrária: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades – BNCC /Geografia - 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.**

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.

	<p><b>(EF07GE03)</b> Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.</p>
--	---

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 387). Elaboração: Autores.

A habilidade **EF07GE02** propõe que os estudantes sejam capazes de analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais para a formação socioeconômica e territorial do Brasil, levando em conta os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas que lhes caracterizam. Já a segunda habilidade **EF07GE03** traz a primeira menção direta a um dos temas propostos por Fernandes (2013a) e outros especialistas como de grande relevância para a geografia agrária do século XXI, pois prevê a seleção de argumentos que reconheçam territorialidades de povos originários e seus direitos legais.

É importante reforçar que considerando a realidade dos povos tradicionais no Brasil, para o ensino das questões que envolvem suas territorialidades, as contribuições da geografia agrária não são uma mera possibilidade de tratamento, mas antes de tudo são a principal fonte de embasamento para um trabalho pedagogicamente crítico e socialmente referenciado.

O trecho que se refere ao 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, foi o que apresentou a maior ocorrência de habilidades com grandes aberturas para o tratamento dos conteúdos na perspectiva da geografia agrária (Quadro 3).

**Quadro 3: Geografia Agrária: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades – BNCC /Geografia - 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.**

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).
		(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico de produção	(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações das paisagens na América Latina	(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 389-391). Elaboração: Autores.

Na primeira habilidade, **EF08GE09**, propõe-se que os estudantes analisem os padrões de produção, distribuição e intercâmbio de produtos tomando como referência os Estados Unidos da América e os países integrantes do bloco econômico BRICS

(Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). Aqui a contribuição do paradigma da questão agrária pode ocorrer no sentido de refletir sobre como os padrões econômicos mundiais impactam as formas tradicionais da produção no espaço rural. Assim, a contextualização dessa habilidade pode ser buscada na própria realidade do país, onde a inserção do campo no circuito internacional de produção foi transformando cada vez mais o perfil do trabalhador que vive do campo.

A segunda habilidade encontrada, **EF08GE10**, preconiza que os estudantes sejam capazes de distinguir conflitos e ações dos movimentos sociais do campo e da cidade, comparando-os a movimentos de outros países. Como visto na seção que tratou especificamente da geografia agrária, Oliveira (2013), em referência aos movimentos sociais camponeses, revela que eles não param, continuam em luta por seus direitos.

Isso revela que mais importante que a habilidade de compará-los a movimentos sociais de outros países, os estudantes precisam ter compreendido anteriormente aspectos mais elementares desses movimentos, tais como suas causas e motivações. Ao deparar-se com essa habilidade é preciso considerar que fora da escola (e às vezes dentro dela) os discursos dominantes operam pela criminalização dos movimentos sociais e que o trabalho pedagógico em torno deste assunto pode ser uma possibilidade de superar esses preconceitos. Nesse sentido, é a partir das premissas do paradigma da questão agrária que podem ser extraídas as concepções necessárias para uma abordagem crítica acerca dos objetivos e do papel dos movimentos sociais do campo.

A terceira habilidade indicada na tabela, **EF08GE13**, pertence ao eixo temático *Mundo do trabalho* e está relacionada ao

objeto de conhecimento que aborda *Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico de produção*. Essa habilidade supõe que os estudantes sejam capazes de analisar a influência do desenvolvimento científico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais na América e África. Partindo de uma abordagem orientada pelo paradigma da questão agrária, para esta habilidade, seria possível enfatizar as formas como o setor do agronegócio tem se beneficiado do desenvolvimento tecnológico para aumentar sua produção, comparando como esse desenvolvimento tem afetado as pequenas produções ou os trabalhadores individuais que vivem do campo.

A última habilidade encontrada, **EF08GE13**, pertence ao eixo temático *Natureza, ambiente e qualidade de vida*, relaciona-se ao objeto de conhecimento *Diversidade ambiental e as transformações das paisagens na América Latina* e determina que os estudantes sejam capazes de analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos. A habilidade especifica alguns casos “como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba” (BRASIL, 2017, p. 391). Posto que o objeto de ensino que engloba essa habilidade refere-se à diversidade ambiental e às transformações das paisagens do continente, uma das formas de analisar as características produtivas desses países a partir do paradigma crítico seria enfatizar a preponderância das questões históricas, geográficas e geopolíticas que determinam essas características e colocam essa região como a principal fornecedora de produtos primários dentro da divisão internacional do trabalho.

No 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, a unidade temática *Mundo do trabalho* apresenta 2 (duas) habilidades que se relacionam ao objeto de conhecimento *Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas* (Quadro 4).

**Quadro 4: Geografia Agrária: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades – BNCC /Geografia - 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.**

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Mundo do trabalho	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	<b>(EF09GE12)</b> Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.
		<b>(EF09GE13)</b> Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 389-391). Elaboração: Autores.

A primeira habilidade, **EF09GE12**, exige que os estudantes sejam capazes de relacionar o processo de urbanização às transformações na produção agropecuária, ao desemprego estrutural e ao crescente papel do capital financeiro. As contribuições da geografia agrária podem ser no sentido de elucidar que a relação entre os espaços urbanos e rurais é de interdependência e não de dominância de um sobre o outro. Também pode ajudar a aclarar que as transformações na produção agropecuária, o aumento generalizado do desemprego e a expansão da especulação financeira

não são efeitos do processo de urbanização, mas são antes de tudo consequências do modelo capitalista de produção.

A segunda habilidade, **EF09GE13**, coloca em pauta um tema proposto por Fernandes (2013a) como um dos mais significativas para a geografia agrária do século XXI: a questão da desigualdade no acesso aos recursos alimentares. Para o autor, “é grande a probabilidade da comida estar no centro da questão agrária, assim como as disputas territoriais e o papel da agricultura camponesa para contribuir com a minimização deste problema” (FERNANDES, 2013a, p. 31). Nessa conjuntura, a geografia agrária pode fornecer os subsídios para uma abordagem que reflita sobre a origem e as formas de produção dos alimentos, bem como o porquê dos constantes aumentos na produção agropecuária não se traduzirem em erradicação da fome.

A análise das habilidades identificadas no componente curricular geografia dos anos finais do Ensino Fundamental permitiu concluir que o documento faz menções a importantes assuntos do temário da geografia agrária. Foram encontradas habilidades que tratam do debate em torno do reconhecimento das territorialidades dos povos tradicionais, dos conflitos e ações dos movimentos sociais, das transformações tecnológicas e seus impactos sobre o trabalho e a produção agropecuária, assim como a produção agropecuária e o problema da desigualdade na distribuição dos recursos alimentares.

Uma análise mais abrangente poderia ter revelado elementos ainda mais significativos, uma vez que não foram consideradas outras habilidades que aparecem em especial nos 8º e 9º anos e em muito poderiam estar relacionadas à questão agrária atual, dentre elas a mundialização da economia e a influência norte-

americana e chinesa na reestruturação produtiva. De todo modo, o intuito foi o de apresentar um primeiro panorama do tratamento desses temas no currículo e não o de exaurir a discussão em torno do assunto.

### **Considerações Finais**

Criado a partir de uma inquietação a respeito das implicações da BNCC para o ensino de Geografia, este estudo foi construído com a intenção de contribuir para a discussão em torno da problemática de um currículo centralizado, adotando como exemplo particular o tratamento atribuído aos temas da geografia agrária. Para isso, foi feita uma discussão teórica a respeito dos principais paradigmas e temas dessa subárea da Geografia e depois, uma discussão sobre a construção da BNCC e suas implicações para o ensino dessa disciplina.

Pelo que foi discutido, viu-se que o Brasil tem se dedicado a integrar um movimento internacional de adequação dos currículos à formação por competências (SILVA, 2015). A Base Nacional Comum Curricular é apenas uma etapa desta adequação. Entre as políticas alinhadas a BNCC está a Reforma do Ensino Médio, que propõe a diluição do componente Geografia aos de História, Filosofia e Sociologia, conformando o itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Esse movimento de apagamento dos conteúdos de geografia não é um processo inaugurado pela BNCC. Outros estudos, como o de Vieira (2004), que analisa a construção do conhecimento geográfico sobre o espaço rural brasileiro nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já identificavam um empobrecimento

teórico na proposta curricular causado por uma superficialidade no tratamento dos conteúdos de geografia.

Esse **empobrecimento teórico** também foi constatado pela presente pesquisa durante a análise da abordagem dos temas da geografia agrária, especialmente porque seu tratamento esteve reduzido à descrição de habilidades e não necessariamente na definição de conteúdos necessários para compreender a questão da realidade agrária. Segundo Duarte (2016), os conteúdos escolares carregam elementos que permitem ao estudante articular sua visão de mundo, ou seja, a sua secundarização em detrimento das habilidades trará implicações diretas para a construção dos conhecimentos da realidade a partir da perspectiva da Geografia.

Mesmo apresentando algumas habilidades que tratam de questões relevantes para geografia agrária, a apresentação em forma de habilidades e não de conteúdos propriamente ditos, abre possibilidades para tratamentos diversos, inclusive dentro do paradigma do capitalismo agrário. Por isso é importante deixar claro que somente a presença destes assuntos na BNCC não significa necessariamente que os conhecimentos oriundos da geografia agrária se farão presentes nas salas de aula, pois entre a sanção do documento e sua cristalização em práticas docentes, há um longo caminho a ser percorrido. Assim, evidencia-se a necessidade de ressignificação de algumas habilidades para um tratamento didático orientado pelas contribuições da escola geográfica crítica.

Para fins de conclusão, vale destacar que sem uma clara indicação dos conteúdos no documento, são grandes as chances de alguns temas de relevância social da Geografia terem sua chegada à escola posta em risco, pois, em um futuro próximo, desde as políticas de produção de materiais didáticos até a formação de professores

serão orientadas por aquilo que determina a BNCC. Isso evidencia a necessidade de novos e mais estudos a respeito desse documento e suas implicações para o ensino, já que por sua preponderância, somente desvendando-o será possível encontrar indícios de qual Geografia o discurso pedagógico hegemônico pretende afirmar como oficial.

Como em outras épocas, a mudança de paradigma ambicionada pela BNCC e seus defensores encontrará resistências. Em especial, porque a demanda por esse tipo de mudança não nasceu espontaneamente entre os professores, mas ganhou força em agentes externos, nos quais o distanciamento do trabalho pedagógico apenas permite conceber a educação em termos de eficiência e produtividade. Essa não é a primeira vez que a escola e o trabalho docente deparam-se com tentativas de controle e cerceamento. E como bem lembra Arroyo (2013), o currículo pode até ser o território mais normatizado e controlado, mas ele também será o mais inovado e o mais ressignificado.

### **Referências bibliográficas**

ALMEIDA, R. A.; PAULINO, E. T. Fundamentos teóricos para o entendimento da questão agrária: breves considerações. *Revista do Departamento de Geociências*, Londrina, v. 9, n. 2, p. 113-127, 2000.

ALVES, F. D. Abordagens metodológicas da Geografia Agrária clássica brasileira. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia, v. 13, n.42, p. 315-329, 2012.

ARAÚJO, R. M L. As referências da pedagogia das competências. *Rev. Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n.02, p. 497-524, 2004. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9664/8885>>. Acesso em 04 jul. 2020.

ARROYO, M. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. LDB – *Leis de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394. Brasília, Ministério da Educação/SEED, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Educação é a Base. Brasília, Ministério da Educação/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 25 abr. 2020.

COUTO, M. A. C. Princípios de organização curricular da geografia na escola brasileira. *Terra Livre*, São Paulo, vol.1, n 44 p. 144-176, 2017.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989,

FERREIRA, D. A. O. Geografia Agrária no Brasil: conceituação e periodização. *Terra Livre*, São Paulo, n.16, 1º sem., p.39-70, 2001.

FERNANDES, B. M. *Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico*. [s.n], 2013. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2013a.

\_\_\_\_\_. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento. In: STEDILE, João Pedro. (Org.). *A Questão Agrária no Brasil*. O Debate na década de 2000. V. 7. São Paulo: Expressão Popular, p. 173-278, 2013b.

GIROTTO, E. D. Dos PCN a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. *Revista Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/23781/21158> > Acesso em 04 jul. 2020.

GOMES, D.; LOPES, M. Ensino de geografia e formação crítica: uma análise das propostas curriculares de geografia do estado de São

Paulo 1980 e 2008. *Terra Livre*, São Paulo, vol.1, n 44, p. 177-200, 2015.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Ensino Em Re-Vista*, vol. 25, n. 8, 1036-1055, 2018.

MARSIGLIA, A. C. G. MARTINS, L. M., LAVOURA, T. L. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP. v.19, p.1-28, 19 mar. De 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 14 dez. 2019.

MARTINS, L. M., LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out., 2018.

MOVIMENTO NACIONAL PELA BASE. *Necessidade de construção de uma Base Nacional Comum*. Movimento Nacional Pela Base, s/l, 2015. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcao-Base-Nacional-Comum.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

OLIVEIRA, A. U. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. In: STEDILE, João Pedro. (Org.). *A Questão Agrária no Brasil*. O Debate na década de 2000. V. 7, p. 103-172. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PONTES, B. M. S. A Organização da Unidade Econômica Camponesa: alguns aspectos do pensamento de Chayanov e de Marx. *Revista Nera*. Presidente Prudente, n° 7, p. 35-47, 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

SILVA, A. L. O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, e230004, 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100202&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100202&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08 de abril de 2020.

SOARES, M. O PCN de geografia: da reestruturação produtiva à fenomenologia. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, nº 93, p.147-158, 2013.

VIEIRA, N. R. O conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de geografia e o espaço agrário brasileiro: reflexões para uma geografia crítica em sala de aula. *Revista NERA*, Presidente Prudente, n.4, p. 29-41, jan./jul., 2004.

Submetido em: 26 de abril de 2020.

Devolvido para revisão em: 27 de junho de 2020.

Aprovado em: 09 de julho de 2020.

**Como citar este artigo:**

MESQUITA, Adriel; ROSSETTO, Onélia Carmem; CANTÓIA, Sílvia Fernanda. A Geografia Agrária na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Terra Livre**, v. 1, n. 54, p. 886-922, jan.-jun./2020.