A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS

THE IMPLEMENTATION OF BNCC AND ITS REPERCUSSIONS IN TEACHING WORK: AN ANALYSIS FROM THE SUBJECT'S NARRATIVE

LA APLICACIÓN DE BNCC Y SUS REPERCUSIONES EN EL TRABAJO DE ENSEÑANZA: UN ANÁLISIS DE LA NARRATIVA DEL SUJETO

Jailton Santos Silva
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)- Maceió/AL.
E-mail: jailton-santos25@hotmail.com

Gilcileide Rodrigues da Silva
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)- Maceió/AL.
E-mail: gilsilvaxxi@yahoo.com.br

Resumo:
O presente artigo analisa a compreensão dos professores de Geografia da rede municipal de ensino de Feira de Santana/Bahia acerca do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Geografia, além de observar as repercussões do currículo-documento no trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, realizada a partir das seguintes etapas: levantamento bibliográfico, levantamento de dados, tratamento e análise dos dados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) e a construção do metatexto. Para análise, utilizamos duas categorias: a compreensão da BNCC e os impactos da BNCC. Os principais resultados apontam que o currículo-documento assume dois sentidos para os docentes: o de padronização curricular e o outro de documento norteador do ensino. Para 80% dos docentes, a implementação da BNCC de Geografia produz impactos na sua prática.

Palavras-chave: Currículo, Educação, Geografia.

Abstract:
This article analyzes the understanding of Geography teachers in the Feira de Santana/Bahia municipal education system regarding the implementation process of the Common National Curriculum Base (BNCC) of Geography, in addition to observing the repercussions of the document-curriculum on teaching work. This is an exploratory and descriptive research, carried out from the following steps: bibliographic survey, data collection, treatment and analysis of data from the Textual Discursive Analysis (ATD) and the construction of the metatext. For analysis, we used two categories: the understanding of BNCC and the impacts of BNCC. The main results point out that the curriculum-document takes on two meanings for teachers: that of curricular standardization and the other of a guiding document for teaching. For 80% of the professors, the implementation of the BNCC of Geography has an impact on their practice.

Keywords: Curriculum, Education, Geography.

Resumen:
Este artículo analiza la comprensión de los docentes de Geografía del sistema educativo municipal de Feira de Santana / Bahía sobre el proceso de implementación del Currículo Base Común Nacional (BNCC) de Geografía, además de observar las repercusiones del documento-currículo en la labor docente. Se trata de una investigación exploratoria y descriptiva, realizada a partir de los siguientes pasos: levantamiento bibliográfico, recolección de datos, tratamiento y análisis de datos provenientes del Análisis Textual Discursivo (ATD) y la construcción del metatexto. Para el análisis, utilizamos dos categorías: la comprensión de BNCC y los impactos de BNCC. Los principales resultados señalan que el currículum-documento adquiere dos significados para los docentes: el de estandarización curricular y el otro de documento rector para la docencia. Para el 80% de los profesores, la implementación del BNCC de Geografía tiene un impacto en su práctica.

Palabras-clave: Currículo, Educación, Geografía.

Introdução

Não é recente no Brasil a construção de orientações, projetos e documentos norteadores da educação nacional, quase sempre amparados no discurso da melhoria da qualidade da educação. Respaldando-se neste argumento, diferentes governos têm criado diversas normatizações, sobretudo curriculares, para direcionar a educação brasileira na busca por uma formação de qualidade que reflita na elevação dos índices educacionais do país.

Contudo, esse fato notabiliza-se especialmente a partir da década de 1990, quando ocorre no Brasil a reforma do Estado e uma série de modificações são realizadas em diversas áreas da sociedade brasileira, dentre estas a educacional. Assistimos desde essa década, a execução de um projeto de reforma curricular a ser implementado na educação brasileira, fortemente relacionado aos interesses do mercado e a política neoliberal implantada no país, que se inicia com a discussão e formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em 1997, estende-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2010 e, atualmente, encontra-se alicerçado na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, homologada e publicada sua versão final em 20 de dezembro de 2017.

A BNCC se caracteriza como um documento normativo do Estado brasileiro que reformula todo o currículo nacional, traçando as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver nas etapas e modalidades da educação básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, estabelece quatro grandes áreas de conhecimentos

responsáveis pelo desenvolvimento integral do aluno, sendo estas: Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (SILVA, 2017).

Desde o início das discussões para sua formulação, em abril de 2015, a BNCC assumiu uma posição de destaque no cenário educacional do país, sendo alvo de campanhas publicitárias, consultas populares, construção de plenárias para discussão da proposta, o que na maioria das vezes, apenas serve para legitimar os documentos e dar um caráter popular.

O fato é que desde o momento inicial da formulação, esta proposta curricular tem recebido fortes críticas de entidades educacionais e especialistas, destacando que, diante do impacto que se pretende produzir com a referida BNCC, o tempo estipulado para debate e formulação da proposta de um currículo comum para um país extremamente diverso e heterogêneo como o Brasil, mostrou-se aligeirado, dificultando uma construção democrática que considerasse para além dos especialistas responsáveis pela sua formulação, a voz de entidades da sociedade civil, profissionais do magistério, universidades, pais e alunos, dando a estes a possibilidade de construção efetiva da base e não apenas de legitimação do que foi construído, como por vezes costuma ocorrer com a formulação de políticas públicas no país.

Mesmo em face de tais críticas e de todo cenário político e econômico conturbado que marcou o período de construção do referido currículo-documento, a BNCC se torna uma referência, enquanto, proposta curricular que orienta o ato de ensinar e aprender em uma dada disciplina nas unidades escolares, com prazo de implantação até 2020 (GUIMARÃES, 2018). Enquanto

documento de referência, a tendência que se vislumbra é que a sua implementação produza substanciais mudanças no trabalho docente e no processo de ensino e aprendizagem das diversas disciplinas escolares, dentre as quais a Geografia.

O caminho anunciado pela BNCC leva a um processo de ensino e aprendizagem estruturado a partir de uma associação entre conteúdos, competências e habilidades, remetendo-se a uma concepção de currículo por competência, a partir do qual se busca "atribuir senso prático aos saberes disciplinares" (AZEVEDO; SACRAMENTO, 2019, p.42).

No caso específico da Geografia, o que tem apontado os diversos especialistas é que a BNCC constrói para esta ciência uma proposta de ensino tecnicista, objetivo, prático, sem possibilidade de questionamento ou aprofundamento de conceitos. Nesse sentido, os próprios conceitos geográficos são apresentados de forma superficial no documento, carecendo de um aprofundamento teórico e epistemológico (GUIMARÃES, 2018).

Todos aqueles que compreendem o ensino de geografia sabem a importância dessa disciplina ser trabalhada a partir da realidade do aluno, fazendo-o perceber-se no mundo e entender as redes de relações que contribuem para que os fenômenos geográficos ocorram. A Geografia escolar não deve responder apenas onde os fenômenos acontecem, mas, contribuir para o entendimento das relações que favoreçam para que ele aconteça (CALLAI, 2010).

Assim, ao formular uma proposta de ensino técnico e sem abertura para discussões, a BNCC ameaça a proposta de uma Geografia contextualizada, reflexiva e crítica, que seja capaz não

apenas de ensinar conteúdos, mas de ensinar modos de pensamento e ação que contribuam para a formação de um sujeito indagador, capaz de analisar criticamente a sua espacialidade, articulando-a com outras espacialidades complexas (CAVALCANTI, 2006).

Diante desse panorama e considerando as expressivas transformações pelas quais tem passado a sociedade brasileira, as rápidas modificações realizadas nas políticas de educação e no currículo do país têm gerado críticas e trazido à tona um sentimento crescente de insegurança quanto à eficácia das proposituras que estão sendo implementadas pela BNCC.

Refletindo ainda sobre a importância do componente curricular Geografia para a transformação da sociedade e para o entendimento das dinâmicas socioespaciais que ocorrem no planeta, neste trabalho, buscamos analisar a compreensão dos professores de Geografia da rede municipal de ensino de Feira de Santana/Bahia acerca do processo de implementação da BNCC de Geografia e suas repercussões no trabalho docente.

Desse modo, a pesquisa permitiu construir uma compreensão acerca do entendimento da BNCC por parte dos sujeitos responsáveis por colocá-la em prática, que neste estudo são os professores. Além de demonstrar os impactos que a referida política pode causar na prática pedagógica desses sujeitos, fornecendo subsídios para o diálogo confirmador ou refutador das diversas interpretações apresentadas pelos especialistas.

Cabe ressaltar ainda que a literatura acadêmico-científica sobre as repercussões da implementação da BNCC de Geografia encontra-se em construção e, dessa forma, este estudo contribui com a produção do campo, especialmente ao trazer à tona as

narrativas dos docentes de Geografia acerca dessa política curricular e suas repercussões no cotidiano escolar.

Os passos metodológicos da pesquisa

A pesquisa se qualifica de forma exploratória e descritiva pautando-se em uma análise quali-quantitativa para o alcance do objetivo proposto. Segundo Marconi e Lakatos (2009), tais estudos buscam descrever fenômenos através de análises empíricas e teóricas, bem como de descrições quali-quantitativas. Para Gressler (2007), as pesquisas descritivas buscam identificar problemas, comparar e avaliar situações visando tornar mais fáceis as tomadas de decisões futuras.

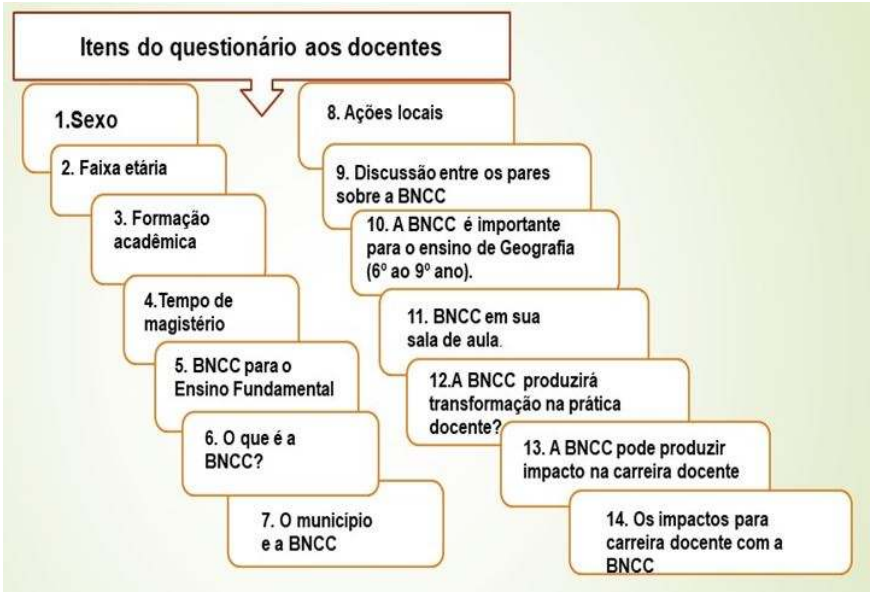
Dessa forma, a construção deste trabalho envolveu as seguintes etapas: o aprofundamento teórico mediante levantamento bibliográfico, com ênfase em duas temáticas específicas: BNCC e Ensino de Geografia. O que possibilitou o contato com autores como Guimarães (2018), Girotto (2017), Silva (2017), Ozório (2018), Azevedo e Sacramento (2019), Freitas (2016), Macedo (2014), dentre outros citados neste estudo, que contribuíram para o entendimento e a reflexão da temática.

Como ressalta Gil (2002, p.61), o levantamento bibliográfico "[...] tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação". Além disso, conforme Marconi e Lakatos (2009), ele permite que o pesquisador entre em contato com as principais conclusões que outros autores chegaram ao estudar a temática,

contribuindo para que canalize seus esforços a partir das ideias já expressas sobre o tema.

A etapa empírica se caracterizou pelo levantamento de dados a partir da aplicação de vinte e cinco questionários aos professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) da rede municipal de ensino de Feira de Santana, realizada em um encontro formativo promovido pela Secretaria Municipal de Educação, em novembro de 2019. Cabe ressaltar que a referida amostra foi aleatória, com participação voluntária e perfaz aproximadamente 50% dos professores de Geografia dos anos finais do EF da rede. Além disso, os questionários aplicados apresentavam questões abertas e fechadas que totalizavam quatorze perguntas, conforme Figura 1. Destacamos que, para garantir o anonimato no processo de escrita dos resultados, os questionários respondidos foram enumerados de P1 a P25.

Figura 1- Itens do questionário aos docentes



Fonte: SILVA, 2019.

As questões propostas tinham por finalidade caracterizar a amostragem e permitir aos docentes falar acerca da compreensão da BNCC (Figura 1). Assim, foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa, bem como a partir do embasamento teórico e das categorias de análise construídas na fase do levantamento bibliográfico.

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados faz referência à compreensão de Marconi e Lakatos (2011) de que ele possui a vantagem de abranger um grande público, economizar tempo e diminuir a possibilidade de distorção das respostas em face da ausência do pesquisador, além de garantir maior liberdade devido o anonimato.

O questionário foi constituído levando em conta dois aspectos: o primeiro, a identificação do docente, e o segundo, a compreensão acerca da BNCC, conforme a figura 1. Para Gil (2002), o questionário deve traduzir os objetivos da pesquisa, apresentar perguntas claras, concretas e precisas que possibilitem uma única interpretação e iniciar com perguntas mais simples, finalizando com as mais complexas.

O tratamento e análise dos dados foram realizados a partir da perspectiva da Análise Textual Discursiva (ATD), cuja abordagem transita entre conhecimentos do método de análise do discurso e da análise do conteúdo, buscando um conhecimento originado a partir de um movimento de desordem/ordem do objeto analisado.

Como destaca Galiazzi e Sousa (2019, p.2), "uma de nossas premissas nos estudos de ATD está na palavra como lugar de significados e sentidos sempre passíveis de maior compreensão".

O método se desenvolve a partir da unitarização, fragmentação, codificação e criação de unidades de significado dentro do discurso, construídas através de sua leitura e da impregnação com o material de análise.

Como ressalta Galiazzi e Sousa (2019, p.6):

> O objetivo desta unitarização é desmontar estruturas e textos em busca de outros sentidos e produzir outros textos interpretativos. Qualquer unitarização produz maior desorganização no *corpus* de análise do que o estado anterior. Quando unidades de significado se pautam por alguma teoria *a priori* do pesquisador, esta teoria, de certa forma, organiza o *corpus* desde o início da análise, mesmo que de outra forma.

Com a criação das unidades de significado, inicia-se o processo de categorização, a partir da reunião das unidades de significado nas categorias construídas *a priori* pelo pesquisador ou do agrupamento de unidades de significado semelhantes, gerando categorias de análise emergentes, que possibilitaram a reflexão do tema em estudo (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Neste estudo, a partir do objetivo traçado e do embasamento teórico construído, foram elencadas como categorias de análise *a priori:* Compreensão da BNCC e Impactos da BNCC. Entendendo, respectivamente, a compreensão como o sentido assumido pela BNCC para o conjunto de professores de Geografia dos anos finais do EF da rede municipal de ensino de Feira de Santana; e os impactos da BNCC como qualquer transformação visualizada pelos docentes, que possa ser provocada pela implementação da BNCC na sua prática.

Como ressalta Gonçalves (2020, p.6):

> As categorias *a priori* são deduzidas dos fundamentos teóricos da pesquisa, sendo definidas previamente. O papel do pesquisador, em parte, é o de enquadrar as unidades de significado nas categorias.

Por fim, realizou-se a construção do metatexto, contendo as análises das narrativas dos sujeitos acerca da BNCC, que por ora apresentamos neste trabalho.

Diálogos e tessituras acerca da BNCC e o Ensino de Geografia

Em termos legais, a BNCC se caracteriza como uma política pública legítima que encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, quando aponta no seu artigo 210 o estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, visando assegurar uma formação básica comum. Além disso, a política surge em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96; bem como em cumprimento ao que estabelece a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que versa sobre a ampliação da qualidade da educação brasileira, especificamente em obediência ao que aponta a estratégia 7.1.

A BNCC surge com o objetivo de definir um conjunto de conhecimentos e aprendizagens essenciais para todos os alunos brasileiros durante a sua escolarização básica.

Em face desse objetivo, é necessário problematizar o currículo-documento, visto que ele é apontado como uma das estratégias para elevação da qualidade da educação no Brasil. Assim, entendemos que compreender a BNCC e qualquer política

educacional do país perpassam pela análise da conjuntura política e social como parte da política de desenvolvimento.

Neste aspecto, o que podemos notar é que a gestação da referida política que se iniciou em 2015, ocorre sob um contexto nacional conturbado, que se caracterizou por trocas de Ministro da Educação, por um processo de *impeachment* que reverberou na mudança de orientações políticas do governo, além de ser marcado pela instabilidade e o acirramento político. Tais caraterísticas resultaram na criação de um documento com reduzida participação de docentes e dos profissionais da educação, consubstanciando-se em uma proposta centralizadora de um currículo prescrito (GUIMARÃES, 2018).

Guimarães (2018, p.1041) ainda destaca que "além disso, há uma forte indicação de que o processo foi marcado por um caráter conservador e reflete os interesses do mercado e de grupos privatizantes dos setores relacionados à Educação".

É importante destacar que, mesmo a BNCC não se afirmando como currículo, posição por vezes ratificada por alguns atores, o que ela define se refere a um arranjo eminentemente curricular e, nesse sentido, podemos afirmar que sua construção e implementação está orientada a partir de um projeto de construção social.

Guimarães (2018, p.1042) é enfática ao dizer que "a seleção dos conhecimentos que devem ser trabalhados na escola está exposta de modo literal no documento", o que não gera dúvidas sobre o fato de que aquele se constitui em um currículo prescrito.

Diante deste fato, somos conduzidos na construção da seguinte indagação: Que tipo de escola a BNCC desenha para formar os cidadãos?

Toda política educacional e curricular é interessada, estando intimamente ligada a um tipo de sociedade, a um tipo de educação e de cultura que se quer produzir. O currículo está ligado diretamente à organização cultural e social de um povo que legitima seletivamente o que deve ou não ser ensinado. Desse modo,

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1999, p.59).

Assim, a criação de um currículo comum é o estabelecimento de um modelo de cultura para aquela sociedade, cujos interesses educativos são traçados para legitimar uma forma de pensar e ser em sociedade. Conforme Sacristán (2000, p.111):

> Em primeiro lugar, a prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos. A ideia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional. Numa sociedade autoritária expressa o modelo de cultura que o poder impõe. Numa sociedade democrática tem que aglutinar os elementos de cultura comum que formam o consenso democrático sobre as

> necessidades culturais comuns e essenciais dessa comunidade.

É interessante destacar o que apresenta Macedo (2014) bem como Freitas (2016) acerca do processo de construção da BNCC e da atuação direta dos agentes de capital privado, tais com Fundação *Lemann*, Fundação Roberto Marinho, Todos pela Educação, entre outros nesse processo. O que permite afirmar a existência de uma estreita relação entre o capital privado e a política curricular que, por sua vez, influencia fortemente o projeto de construção social por ela delineado, visto que "esses grandes grupos econômicos desejam transpor à educação pública uma ideologia de produtividade e controle" (FREITAS, 2016, p.2).

Desse modo, a formulação da BNCC alinha-se com as ideias neoliberais que perpassam a educação brasileira e a reforma do Estado desde os anos de 1990, nas quais a educação é imbuída da lógica do capital humano, sendo ela responsável pela formação de trabalhadores para o mercado, pouco importando sua formação ética, moral, histórica e social. Sob tal lógica, a função das instituições de ensino e do currículo escolar reside em impulsionar o crescimento econômico, garantindo a manutenção do *status quo* social.

Cabe destacar que, ao se propor a criação de um currículo comum ao país, cria-se precondições para a homogeneização e padronização do trabalho docente nas unidades de ensino, tendo em vista que os livros didáticos e as avaliações oficiais passarão a tomar como eixo norteador os conteúdos e objetivos de aprendizagem definidos pelo currículo criado, mesmo em face da sua parte diversificada. O que, conforme Silva (2017), repercute

diretamente no trato das questões regionais/locais, visto que o currículo avaliativo acaba por funcionar como um vetor de controle da prática pedagógica do professor.

Ao se propor uma BNCC para todo um país, na perspectiva de uma homogeneização curricular, como se todos aprendessem as mesmas coisas, da mesma forma e no mesmo lugar, age-se de acordo com uma perspectiva de currículo como algo estanque, conteudista, normatizador, que desconsidera toda heterogeneidade própria de um país continental como o Brasil. Desconsidera-se o caráter subjetivo, das vivências e práticas que são diferentes entre os diversos locais do país e que se materializam na sala de aula, configurando o currículo oculto.

Para Girotto (2017), a criação de uma base comum de currículos no Brasil, da forma como foi conduzida, cria dois efeitos perversos: o primeiro se caracteriza pela culpabilização dos professores, no caso dos objetivos de aprendizagem não serem atingidos e, nesse sentido, vale frisar que o alcance desses objetivos não depende exclusivamente da prática docente, mas de condições estruturais para tal fim, como as condições de trabalho, financiamento da educação, do contexto socioeconômico dos estudantes, entre outras. O segundo efeito se caracteriza pela ocultação das desigualdades, uma vez que se desconsideram as diferenças inter e intrarregionais do país. Como destaca o referido autor:

> De um lado, pode ampliar a culpabilização de professores e alunos em relação ao fracasso do processo educativo, criando as condições para legitimar novas propostas curriculares centralizadoras com vistas a ampliar o controle

> técnico sobre o trabalho docente e sobre a escola. Do outro, diante da conjuntura política e econômica que se vislumbra, com um ajuste fiscal que tende a diminuir os insuficientes recursos para Educação Pública, o currículo-documento pode contribuir para ocultar as desigualdades concretas da educação brasileira, possibilitando, assim, seu aprofundamento e seu processo de privatização (GIROTTO, 2017, p. 438).

Devemos ter clareza que, apesar do discurso legitimador da BNCC sempre estar acompanhado pelo da melhoria da qualidade da educação nacional, como se a implementação da referida base resolvesse todos os problemas da educação brasileira, eles não se restringem apenas ao currículo escolar.

O problema da educação básica não está na definição de um currículo comum, visto que, se considerarmos o que aponta os PCN e as DCN, este currículo havia sido definido e nem chegou a ser implementado integralmente. O problema reside nas estruturas que garantem a implementação desse currículo, tais como a garantia do acesso e permanência na escola, na valorização profissional do magistério, na infraestrutura das escolas. É necessário garantir padrões mínimos de qualidade, através da melhoria desses aspectos, para em seguida se implantar um currículo comum e não esperar que a 'simples' implantação do currículo traga o padrão mínimo de qualidade. Ou seja, a melhoria da qualidade da educação é um pressuposto para a efetiva implantação do currículo comum e não o inverso.

Sem o enfrentamento do quadro de desigualdades que atinge a educação, qualquer projeto de alteração curricular funcionará apenas como mecanismo de gestão de desigualdades (GIROTTO, 2019). Tal fato se torna evidente a partir da análise dos

dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado por Girotto (2019), no qual mostra que as escolas com melhor desempenho educacional no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) têm sido aquelas que possuem maior disponibilidade de equipamentos e melhores infraestruturas para uso no processo de ensino-aprendizagem, e que a maior parte dessas escolas estão localizadas no centro-sul do país em contraste com o norte-nordeste.

Diante dos dados, o autor ratifica que "a desigualdade de condições de infraestrutura, formação, trabalho, perfil socioeconômico contribui para a reprodução das desigualdades de oportunidades" (GIROTTO, 2019, p.15). Assim, a adoção de um currículo comum, pautado na dimensão dos conteúdos, apenas perpetuará tais desigualdades.

Para Callai (2010), o que observamos atualmente é uma acelerada tendência de homogeneização do que cabe à Geografia ensinar em todo o território nacional, inicialmente motivada pela padronização do que passa a ser cobrado nos exames. No entanto, para essa autora, por mais que existam propostas nacionais de padronização curricular,

> Cada currículo assume características marcantes do lugar em que ele é trabalhado. Podem existir regras e orientações gerais, mas as demandas locais interferem de modo a dar distinção ao que é ensinado num lugar e noutro lugar (CALLAI, 2010, p.35).

No que se refere à Geografia, sua apresentação na BNCC ocorre de modo simplório, impreciso e com um caráter pouco inovador. Neste documento, o desenvolvimento do raciocínio

geográfico é o aspecto principal do currículo. Conforme o mesmo, a Geografia deve,

> [...] desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza (BRASIL, 2017, p. 358).

A Geografia é apresentada distante do propósito da construção de uma sociedade mais democrática, é carente de uma discussão metodológica e epistemológica e, mesmo destacando os conceitos fundamentais dessa ciência, prevalece a abordagem que busca integrar na escola os aspectos naturais e sociais na expectativa de produzir uma geografia de sínteses. O que, conforme destaca Ozório (2018), assemelha-se à abordagem regional, presente e defendida na geografia antes mesmo do movimento de renovação do ensino de Geografia na década de 1970, o que caracteriza uma BNCC sem grandes inovações para o ensino dessa disciplina no ambiente escolar.

A análise da BNCC nos permite afirmar que existe uma tentativa de produção de conhecimento interdisciplinar que é evidenciado no texto inicial da área de ciências humanas, quando aponta:

> Portanto, é necessário romper com essa concepção *(linear)* para possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas (BRASIL, 2017, p.35, g*rifo nosso)*.

A leitura do documento ainda evidencia a abordagem de conceitos sem o devido aprofundamento epistemológico, tal como de

"espaço biográfico" e revela forte relação entre o ensino de geografia e a formação do conceito de identidade, atrelada a categoria Lugar.

A Geografia aparece dividida em cinco unidades temáticas comuns no decorrer das séries do Ensino Fundamental, em uma progressão de habilidades. As unidades são caracterizadas como: *O sujeito e o seu lugar no mundo*, orientada pelo desenvolvimento da noção de pertencimento e identidade; *Conexões e escalas*, orientada em produzir uma articulação entre o local e o global; *Mundo do trabalho*, voltada para a análise dos processos, técnicas e produção dos materiais no decorrer do tempo; *Formas de representação e pensamento espacial*, focada no processo de alfabetização cartográfica; e por fim, *Natureza, ambientes e qualidade de vida*, preocupada com a articulação entre geografia física e humana. Sendo que perpassam por todas as unidades os aspectos relacionados ao exercício da cidadania (BRASIL, 2017).

Cabe destacar o aparecimento na BNCC da ideia de *situação geográfica* que, conforme Mustafé (2019, p.90), está relacionada à necessidade de "trabalhar com as diferentes unidades de maneira integrada e complementar, por meio dos seus objetos de conhecimentos e habilidades".

De forma genérica, o que visualizamos na BNCC é um foco nos elementos naturais para o 6º ano e dos recortes regionais específicos a partir do 7º ano com o estudo do território brasileiro, do 8º ano com América e África e no 9º ano com Europa, Ásia e Oceania (OZÓRIO, 2018).

Nesse aspecto, Mustafé (2019) chama atenção para o fato de alguns objetos de conhecimentos e habilidades, especialmente do

7º, 8º e 9º ano, priorizarem uma geografia voltada para os países do Norte. Assim destaca:

> Possui, portanto, uma concepção de território um tanto quanto frouxa em sua vinculação com o conceito de poder. Reafirma-se, assim, implicitamente, em algumas partes do documento, uma perspectiva conservadora e tradicionalista de geopolítica global. Uma política curricular como a BNCC é palco de lutas sobre o espaço de cada tema por ela apresentado. Nota-se, na Base, uma certa falta de espaço para "outras geografias" e "olhares" sobre o mundo em alguns dos conhecimentos e habilidades apresentados na Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental (MUSTAFÉ, 2019, p.88).

Diante desse cenário, ressaltamos a importância de os professores da educação básica compreenderem o que está por trás da construção e implementação de políticas curriculares como a BNCC, na perspectiva de perceberem os possíveis impactos de sua implementação na prática pedagógica.

Além disso, destacamos a necessidade de considerar a escola como *lócus* de fazer curricular, o local onde o currículo é construído e reconstruído e que precisa ter autonomia para tal tarefa, sem estar presa as amarras de uma BNCC que delimita o que a escola precisa ou não fazer.

Narrativas dos sujeitos e a BNCC

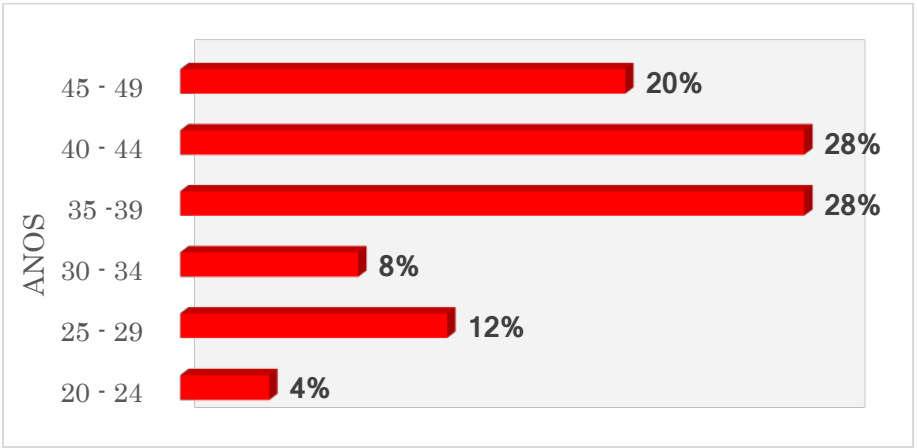
Diante do destaque que a BNCC tem assumido no debate educacional do país nos últimos anos e de todo cenário que envolve a sua construção e implementação, prevista para 2020, entendemos ser fundamental compreender como os sujeitos responsáveis pela sua execução têm visto essa política curricular.

> A importância de entender o que os professores sabem ou não de um determinado assunto não é um movimento ingênuo, tendo em vista que, compreender aspectos de uma determinada "coisa", ou, melhor dizendo, de uma "política curricular", revela pistas se essa política terá aderência no chão da escola, já que o professor é o agente que implementará as ações concretas da política (COSTA, 2018, p.154).

Desse modo, buscando entender o que sabem os professores de Geografia da rede municipal de ensino de Feira de Santana/BA sobre a BNCC, aplicamos em novembro de 2019 um questionário misto, contendo quatorze questionamentos sobre a referida política.

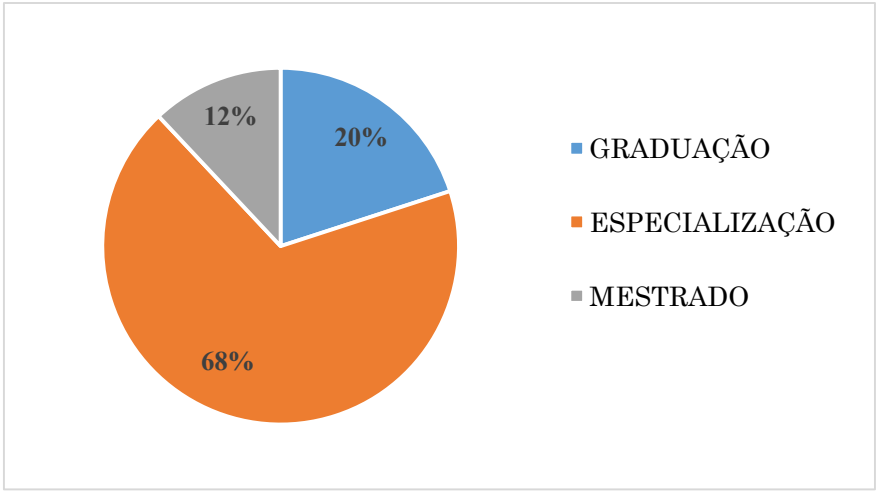
Inicialmente, o perfil dos docentes aponta que, entre os sujeitos consultados, 72% são do sexo feminino e apenas 28% do masculino, com idade, sobretudo, a partir dos 35 anos. No que diz respeito à formação acadêmica, 68% apresentavam nível de especialização. Por sua vez, quanto ao tempo de magistério, 44% dos docentes têm até 10 anos de experiência. Os gráficos 1, 2 e 3 ilustram os resultados.

Gráfico 1 - Faixa etária dos docentes



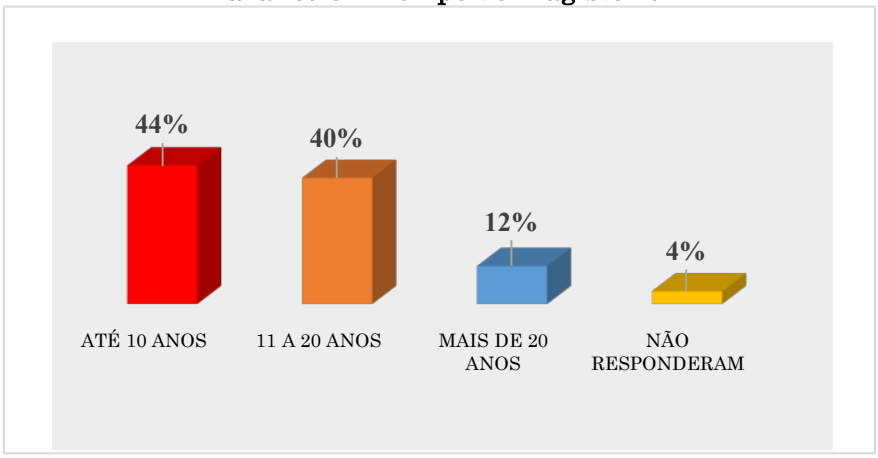
Fonte: SILVA, 2019.

Gráfico 2 - Formação acadêmica dos docentes



Fonte: SILVA, 2019.

Gráfico 3 – Tempo de Magistério



Fonte: SILVA, 2019.

Dos sujeitos consultados, apenas 12% leram todo o documento da BNCC, conhecendo-a integralmente. Para a maior parte dos docentes, 68% deles, apenas ocorreu a leitura de algumas partes do documento, conhecendo-o principalmente por meio de

cursos e palestras. Outros 20% afirmam não ter lido nenhuma parte da BNCC e que o conhecimento que possuem da mesma foi adquirido através dos cursos e palestras que participaram.

Tais dados revelam que a maior parte dos docentes não possui um conhecimento detalhado da referida política curricular, o que dificulta o entendimento e a reflexão sobre a política. Sem o processo de reflexão, o docente passa a se caracterizar como mero instrumento de reprodução de um currículo imposto de cima para baixo, descartando as possibilidades de construção de uma práxis pedagógica. Ou seja, a possibilidade de construir um movimento de articulação entre os aportes teóricos que orientam o conhecimento da realidade e a ação prática, de modo a transformar o real (SANCHEZ VÁSQUEZ, 2007).

Os itens abertos do questionário, que trataram da compreensão da BNCC e dos impactos da política curricular, demonstram que ela assume dois sentidos para os referidos docentes: a BNCC como uma padronização curricular e a BNCC como documento norteador do ensino, do currículo, das disciplinas escolares e dos conteúdos.

No primeiro sentido, os docentes entendem a Base como um currículo uniformizador que desconsidera a diversidade e apresenta um forte viés ideológico e político, tal como aponta Macedo (2018). Este entendimento coaduna com uma compreensão crítica da base e está presente nos discursos dos docentes P2, P4, P9, P18, P21, P25, conforme destacamos as unidades de significado a seguir:

> Uma forma de **padronizar o ensino**, em detrimento da diversidade (P2).

> Uma proposta curricular **para padronizar o currículo da educação básica** do Brasil com viés político e ideológico implícito (P4).
> **Tornar o currículo único** (P9).
> **Um modelo de currículo** que vai ser utilizada em toda educação básica do país (P18).
> Uma ferramenta **de padronização de valores e ideias pensadas** para que o indivíduo não pense de forma autônoma e crítica, que negue as diferenciações e diversidade e adote **modelos rígidos e padronizados** (P21).
> É um documento produzido que **traça as aprendizagens** que devem ser desenvolvidas pelos alunos em sua trajetória escolar (P25).
> (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019)[1].

Assim como Macedo (2018), cabe observar que esse processo de homogeneização curricular proposto pela base, para além de apontar o que deve ser ensinado em todo território nacional, conforme ressalta os docentes, assume uma função mercadológica forte, visto que abre espaço para a atuação de conglomerados internacionais e empresas nacionais na produção de sistemas privados de ensino e pacotes de formação continuada para professores. Nas palavras da autora:

> Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais (MACEDO, 2018, p.31).

Por sua vez, os docentes que entendem a BNCC a partir do segundo sentido, não a percebem como currículo, mas como um documento que orienta e dá caminhos para a construção dos

[1] Todas as informações verbais presentes neste trabalho foram extraídas dos questionários respondidos pelos docentes de Geografia da rede municipal de Feira de Santana/BA, em novembro de 2019.

currículos, para o trabalho das disciplinas escolares e o processo de ensino-aprendizagem. Este sentido assumido pela BNCC se assemelha ao do governo federal e demais agentes públicos e privados formuladores do currículo-documento. Ele está presente nos discursos dos professores, P1, P3, P5, P6, P7, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P19, P20, P23 e aparece de forma mais explícita nos docentes P1, P7, P10, P17, conforme observamos nas unidades de significado a seguir:

> Documento oficial que **orienta o currículo** do ensino básico (P1).
> Uma base **norteadora das disciplinas escolares**, orientando a todos no que se refere ao essencial para cada disciplina (P7).
> Documento que **norteia a construção curricular** das unidades de ensino (P10).
> A base é a base! **Não se trata de um currículo, mas de um documento para direcionar, embasar a educação mais integralizada** (P17).
> (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019).

Como foi abordado, o não reconhecimento da BNCC como currículo, segundo Guimarães (2018, p.1041), pode ser amplamente contestada, visto que "o texto especifica os conteúdos e os objetivos do ensino. Os conteúdos mínimos já estão definidos no documento, de forma bastante esmiuçada e tecnicista" a caracterizando como um currículo prescrito. Para Macedo (2018), ao fazer a distinção de que a Base não é currículo, a concepção de currículo adotada pelo Ministério da Educação (MEC) para distingui-lo da Base é o de currículo em ação, já que o currículo ao qual se refere seria aquele elaborado pelos Estados, Municípios, escolas e professores, que tomaria como subsídio para elaboração a Base. No entanto, como adverte a autora:

> Currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo (MACEDO, 2018, p.29).

Partindo para o processo de implementação da BNCC, 64% dos docentes afirmam que o município de Feira de Santana tem ajudado a entender e implementar a BNCC em sua escola, principalmente através de discussões nas Atividades Complementares (ACs) formativas, que se caracterizam como encontros mensais de formação continuada dos professores da rede, que ocorrem por área e etapas de ensino. Bem como através da construção dos Cadernos de Objetivos de Aprendizagem (COA), que se caracterizam como documentos da rede, criados a partir da BNCC; e os laboratórios de ensino implementando os COA e, consequentemente, a BNCC.

No entanto, quando partimos para o espaço das unidades de ensino do município, 56% dos professores afirmam que não existiu na escola que trabalham nenhum momento para que os professores pudessem discutir entre si sobre a importância ou riscos da BNCC. O que nos faz inferir que a reflexão sobre a BNCC no nível das unidades de ensino ainda não se efetivou de modo amplo e profícuo, criando o risco da referida política ser implementada nas escolas sem qualquer reflexão acerca dos possíveis impactos que trará para a comunidade escolar atendida por ela.

No que tange aos professores, 76% dos pesquisados consideram importante a implementação da BNCC de Geografia (6º ao 9º ano), no entanto, apenas 40% iniciaram esse processo. Dentre

as razões apresentadas pelos docentes ressaltando a importância da implementação, está o fato de a BNCC normatizar o currículo, regulamentando conteúdos e competências gerais para o ensino em todo o país, como demostra os docentes P1, P13, P14, P15, P16, P21, P23, P25 e podemos notar a partir das seguintes unidades de significado:

> Apesar das particularidades de cada escola, é necessário para a prática docente **um currículo base**, sobretudo, quando ele é construído com a participação de todos os sujeitos do processo de ensino (P1).
> A principal importância é **regulamentar os conteúdos e as competências de cada ano a ser cursado** (P13).
> É importante na medida que visa **unificar o currículo em território nacional** (P16).
> (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019).

Nesta perspectiva, é importante destacar Lopes (2018) quando cita que:

> [...] na atual política, esse discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa da escola. Nessa lógica, a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina (LOPES, 2018, p.25).

Nesse sentido, o discurso homogeneizante da Base a coloca como uma solução para aquilo que falta à escola, como algo necessário para orientar os docentes que não sabem o que fazer sem o currículo nacional comum (LOPES, 2018).

Os docentes acreditam que, com a Base, o ensino de Geografia se tornará mais próximo da realidade do aluno, do seu

contexto local, como podemos observar nos discursos dos professores P3, P6, P10, P11, P12, P17 e P20:

> Além de **trazer a Geografia para mais próximo dos discentes**, a promoção da conexão do ensino com o advento das novas tecnologias (P3).
> **Tornar o ensino de geografia mais próximos da realidade dos alunos** (P6).
> **Adequar as propostas escolares para a realidade escolar** (P10).
> Uma **maior interação entre conteúdos e comunidade**, selecionando o que mais é de relevante para a sociedade (P11).
> Fazer com o ensino passe a ser significado e os alunos tenham **maior apreensão da sua realidade** (P12).
> Tornar esse ensino mais integral, mas também destacar, **dar-importância à geografia local.** A BNCC estabelece as competências que esse **ensino deve ter e o município agrega à realidade local.** Penso que a base em si não destaca tal importância, o trabalho de cada currículo sim (P17).
> **Estabelecer conexões com o cotidiano do estudante** (P20).
> (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019).

Devemos ressaltar que, apesar da categoria "Lugar" assumir uma posição importante no decorrer da BNCC de Geografia, especialmente para contribuir com a noção de pertencimento e identidade, a vinculação entre BNCC, ensino de geografia e aproximação da realidade local apontada pelos docentes se deve muito aos COA elaborados pela rede municipal de ensino de Feira de Santana, a partir do qual essa relação aparece de modo bastante forte, como podemos observar no discurso de P17.

Apesar do enfoque local, quando pensamos em uma perspectiva macro, como destaca Silva (2017), a implantação de um

currículo comum e único, como é proposto pela BNCC, contribui para um silenciamento dos conteúdos regionais/locais, tendo em vista que as avaliações oficiais passarão a cobrar os conteúdos definidos pela Base e, nesse sentido, o currículo avaliativo acaba por funcionar como um vetor de controle da prática pedagógica do professor, que acaba sendo cobrado a partir de tais avaliações. Tal perspectiva apoia discursos como do docente P18 ao afirmar que: "Não concordo com uma base comum, acredito que **é importante elaborar um currículo respeitando as especificidades locais e regionais"** (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019).

Para 80% dos docentes consultados, a implementação da BNCC de Geografia (6º ao 9º ano) produzirá alguma transformação na sua prática docente. No entanto, as análises dos dados demonstram que não existe um consenso entre os professores a respeito de quais são esses impactos.

Para professores como P4 e P21, o principal impacto será a perda da autonomia docente, o que coaduna diretamente com as observações realizadas por Silva (2017) e Guimarães (2018). Segundo esses professores, a Base:

> **Direcionará demais o que o professor** deve fazer em sua prática, tornando-o apenas um **sujeito passivo** ao processo (P4).
> Haverá tentativa de **coação e reprodução de modelo autônomo**, cabendo ao professor estar atento às manipulações do currículo (P21).
> (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019).

Por sua vez, para outros docentes, os impactos estão circunscritos ao campo da escala geográfica e a abordagem dos conteúdos. Para eles, com a BNCC, a forma de trabalhar os conteúdos sofrerá alterações e estes passarão a ser mais próximos

das realidades dos alunos. Tal entendimento é percebido a partir das unidades de significado presentes nos discursos de docentes como P3, P5, P10, P11, P14, P17, P19 e P23, conforme destacamos a seguir:

> **Reorientação**, busca de novos conhecimentos, **práticas** (P10).
> Na maneira de **abordagem dos conteúdos** (P14).
> Acredito que o movimento será justamente o de **privilegiar a geografia do lugar, mas fazer conexões com as demais escalas nacionais** (P17).
> Acredito que as transformações serão positivas tornando nosso trabalho mais **próximo da realidade** (P19).
> (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019).

Outro sentido que ainda é encontrado nos discursos dos docentes está presente em P13 e P25, que apontam como impacto na prática pedagógica a definição de níveis mínimos de aprendizagem a ser desenvolvida pelos alunos, o que contribui para nortear sua prática. Conforme esses docentes:

> É **que agora tenho um ponto de partida na escolha dos conteúdos e nos níveis de proficiência nas avaliações** (P13).
> Contribuirá para minha prática pois ao **saber as habilidades que o aluno precisa desenvolver para sua formação**, e assim associar os conteúdos trabalhados (P25).
> (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019).

Cabe destacar que, entre os sujeitos pesquisados, há também aqueles que não reconhecem na BNCC a possibilidade de impactar sua prática pedagógica, sendo a decisão de qualquer alteração de cunho individual e não decorrente da política que está em fase de implementação. Tal sentido está presente nos sujeitos P6 e P9, como observamos a seguir:

> Acredito que um documento normativo **não tenha tanto impacto na transformação de uma prática docente**, a BNCC pode nortear, mas a transformação ocorrerá apenas se for um desejo pessoal (P6).
> Irei adequar ao meu planejamento, mas **não significa dizer que tenho que levar ao pé da letra a BNCC** (P9).
> (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019).

A partir dos possíveis impactos apontados pelos docentes, percebemos que existe entre eles uma diversidade de compreensões acerca da referida política curricular, o que produz impactos diretos na forma como ela será implementada.

Considerações finais

No bojo das políticas neoliberais, que desde a década de 1990 perpassam a educação brasileira, está a BNCC que, mesmo querendo se manter afastada da ideia de currículo, caracteriza-se como uma política curricular que propõe mudanças não somente técnicas como políticas na atuação dos professores de todo país.

Diante de todo panorama conturbado que marcou seu processo de construção, dos agentes públicos e privados que participaram desse processo, bem como dos possíveis desdobramentos que sua implementação poderá trazer para a prática pedagógica dos professores, julgamos neste trabalho ser importante fazer uma análise de como os professores de Geografia em Feira de Santana têm percebido a BNCC, seu processo de implementação e as repercussões nas suas práticas cotidianas.

Diante das análises realizadas, torna-se evidente que ainda existe muito desconhecimento e incertezas a respeito da referida

política curricular, o que expõe a necessidade de um debate crítico e amplo com os professores a respeito da BNCC.

Observamos entre os sujeitos consultados a prevalência do discurso hegemônico herdado dos formuladores da política, que intencionalmente camufla as ideologias presentes em seu processo de construção, como a de culpabilização docente pelos fracassos na educação, a de ocultação das desigualdades inter e intrarregionais do país, que repercutem diretamente na qualidade da educação, entre outras tratadas no decorrer desse texto. No entanto, também é importante apontar que, mesmo diante da prevalência desses discursos, encontramos sujeitos na contramão desse processo, reconhecendo a BNCC como um processo intencional de padronização curricular.

Em face dos desconhecimentos a respeito da política, percebemos que existe uma dificuldade em grande número dos sujeitos consultados de conhecer precisamente os possíveis impactos que ela pode trazer para suas práticas pedagógicas, sendo inclusive apontada a inexistência da possibilidade de impactos pela política.

Esse processo de entendimento da BNCC sem o devido aprofundamento pelos docentes acaba criando um obstáculo para a crítica e reconstrução da política, o que culmina com sua implementação de forma verticalizada nas unidades escolares, muitas vezes não atendendo às especificidades locais. Além disso, não contribui para a efetivação da práxis pedagógica nas unidades de ensino, tornando a prática do professor uma mera reprodução dos modelos que chegam ao chão da escola.

Portanto, à guisa de conclusão, destacamos a necessidade dos professores se munirem de uma instrumentalização teórica sobre a BNCC, garantindo o arcabouço teórico necessário para analisarem criticamente a sua implementação nas unidades de ensino que trabalham.

Referências

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. IN: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. S. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 39-57.

AZEVEDO, A. C. F.; SACRAMENTO, A. C. R. O currículo mínimo de Geografia frentes às políticas curriculares nacionais. In: LOMBARDI, A. P. (org.). *Geografia: políticas e democracia 2.* Ponta Grossa (PR): Atena Editora, p.47-53, 2019. – (Geografia: Políticas e Democracia; v. 2).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular.* Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf. Acesso em: 26 nov. 2018.

CALLAI, H. C. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. (Orgs.). *Formação de professores:* conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, p. 15-38, 2010.

CAVALCANTI, L. S. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. IN: _____. *Formação de professores:* concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, p. 27-49, 2006.

COSTA, V. S. S. *Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local:* o que pensam os professores? 2018. 185f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREITAS, A. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. *Carta Capital,* São Paulo, v. 11, 2016.

GALIAZZI, M. C.; SOUSA, R. S. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 7, n. 13, p. 01-22, 2019.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação & Sociedade,* v. 40, 2019.

GIROTTO, E. D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. *Geo Uerj,* n. 30, p. 419-439, 2017.

GONÇALVES, F. P. Considerações de natureza epistemológica sobre a análise textual discursiva. *Educação,* v. 43, n. 1, p. 1-12, 2020.

GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa:* projetos e relatórios. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Ensino em Re-Vista*, v. 25, n. 4, p. 1036-1055, 2018.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:* avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, E. "A base é a base". E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:* avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica***.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa:* planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v.12, n.1, p.117-128, 2006.

MUSTAFÉ, D. N. *O ensino de Geografia na BNCC do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais):* a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

OZÓRIO, A. M. *O ensino da geografia e sua especificidade na base nacional comum curricular brasileira:* uma cartografia das ausências. 2018. 127 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. *Filosofia da Práxis.* 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SILVA, A. S. Questões que perpassam o ensino de geografia com as proposições da base nacional comum curricular. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 417-437, jan./jun., 2017.

Submetido em: 08 de dezembro de 2020.

Devolvido para revisão em: 25 de junho de 2021.

Aprovado em: 26 de julho de 2021.