



## QUESTÕES QUE PERPASSAM O ENSINO DE GEOGRAFIA COM AS PROPOSIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Alcinéia de Souza Silva  
alcineias32@gmail.com

---

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria Municipal de Educação/Formosa-Goiás. Endereço: Avenida Circular, Quadra 40, Lote 08. Jardim Triângulo. CEP 73808-284. Formosa/GO

### RESUMO

Esta discussão busca evidenciar, com teor crítico e reflexivo, algumas questões atinentes ao ensino de Geografia influenciadas por políticas educacionais curriculares. Para tanto, utiliza-se como instrumento de análise as proposições da Base Nacional Comum Curricular - BNCC/ 2ª versão publicada em abril do ano 2016. Os fios que tecem os nossos escritos, à primeira instância, são compostos de algumas teorizações acerca da concepção de currículo, mais voltadas para uma linhagem crítica do pensamento curricular, de forma em que as questões hegemônicas que o circundam são elucidadas continuamente. Nestes termos, objetivando elucidar esse fator, tomamos como objeto de averiguação as propostas educativas voltadas ao ensino de Geografia, com vistas a analisar o seu aporte teórico e estrutural, confrontando-os com as reais funções e significações deste campo do conhecimento escolar. Assim, fundamentados nos princípios teóricos e metodológicos que dão suporte à educação geográfica, tornou-se possível um estudo documental pormenorizado dos objetivos de aprendizagem, da natureza e dos princípios definidos pela BNCC, de forma a evidenciarmos determinada vagueza, superficialidade, equívoco de terminologias e ocultação de saberes geográficos basilares a esta ciência, que diretamente interferem na elaboração de um pensamento espacial crítico e reflexivo sobre a realidade que circunda o mundo vivido do educando.

### PALAVRAS-CHAVE

Currículo. Ensino de Geografia. BNCC.

## ISSUES THAT PASS THROUGH GEOGRAPHY EDUCATION WITH THE PROPOSITIONS OF THE COMMON CURRICULAR NATIONAL BASE

### ABSTRACT

This discussion seeks to evidence, with critical and reflective content, some of the questions related to the teaching of Geography influenced by curricular educational policies. In order to do so, the propositions of the National Curricular Common Base - BNCC / 2nd version published in April of the year 2016 are used as an instrument of investigation. The threads that weave our writings, in a first instance, are composed of a series of theories about the conception of a curriculum. However, these are focused on a critical line of curricular thinking, in a way that the hegemonic questions that surround it are continuously elucidated. In order to explicate this factor, we have as an object of investigation the educational proposals posed by the teachings of Geography. All the while considering the teachings of Geography, we note that the analysis of the theoretical and structural contribution are confronted through practical functions, thereby allowing the consideration of the significance to this field in relation to the knowledge generated in primary and secondary schooling. Thus, based on the theoretical and methodological principles that support geographic education, a detailed documentary study of the learning objectives, nature and principles defined by the BNCC was possible. Consequently, this allowed the vagueness, superficiality, misunderstanding of terminologies and concealment of basic geographic knowledge to be evidenced, thereby demonstrating the direct impediment on the elaboration of a critical and reflexive spatial thought regarding the reality that surrounds the student.

### KEYWORDS

Curriculum. Geography Teaching. BNCC.

### Introdução

As políticas que permeiam as reformas educacionais do país nas últimas décadas têm sido alvo de tensas e constantes discussões entre a sociedade em geral. Mais recentemente, com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, tornou-se emergente a implantação da base nacional comum dos currículos, pautada em estabelecer os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano/série do ensino e cada área do conhecimento para a Educação Básica. Entretanto, cabe refletir criticamente sobre o pano de fundo que envolve tal projeto estatal, de forma a evidenciar as reais intencionalidades e os impactos acarretados na prática educativa, quando em sua implementação.

É oportuno salientar que esse processo de construção da BNCC, elencado como prioridade nas metas de governo, provocou um movimento de análise e debate bastante consolidado na academia e demais instâncias simpatizantes com o assunto. A mola motriz das discussões se centra na questão em que, mesmo diante de uma sociedade contemporânea, fluida, plural e com forte teor de desigualdades, o currículo ainda seja uma ação exclusiva e de controle do Estado, bem como da necessidade da definição de um currículo comum em meio às diferenças, onde as relações hegemônicas de poder conduzem todo esse processo.

Em termos gerais, este mecanismo é permeado por um campo de forças conflituosas em que as relações de poder são evidenciadas, sendo caracterizado como instrumento de alienação ou mesmo de emancipação social, a depender da forma de sua implementação. Com esse teor crítico e reflexivo acerca das relações de poder, hegemonia e ideologia que sustenta os referenciais curriculares, procuramos estabelecer uma conexão entre as intencionalidades que permeiam a definição do currículo comum e os pontos de tensão acarretados por tal política.

A par dessas considerações, o presente trabalho torna-se relevante diante do contexto de desmonte das políticas educacionais no Brasil, pois procura tecer algumas reflexões acerca das contradições e das evidências de centralização verticalizada do Estado no estabelecimento de um referencial curricular, cujo eixo principal é a legitimação de forças capitalistas, ocultando tensões sociais.

Com essas fundamentações e, objetivando destacar as inovações que a BNCC apresenta, buscamos analisar minuciosamente as propostas educativas para o componente curricular Geografia, de forma a reconhecer se as funções estabelecidas à educação geográfica correspondem às necessidades da sociedade complexa e dos sujeitos que a compõem, de modo a contribuir para a emancipação social através do pensamento espacial, crítico e reflexivo.

Os pontos a serem abordados no trabalho perpassam o olhar exclusivo às propostas de ação educativa à referida área do conhecimento, percorrendo as reflexões atreladas ao currículo em si, bem como as suas perspectivas e contradições. Ao escrevê-lo, procuramos manter um diálogo com os leitores, no sentido de provocar uma análise sobre o atual contexto de reformas educacionais - neste caso a de aprovação da BNCC, cujo objetivo é estabelecer os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes do país têm o direito de ter acesso e se apropriar durante a Educação Básica - de forma tal que pudesse ser evidenciadas as objeções e as verdadeiras intencionalidades hegemônicas que circundam tais políticas.

Nesses termos, fundamentado numa metodologia de revisão teórica e análise documental, o trabalho almeja se configurar como um instrumento de reflexão crítica por parte dos leitores sobre as políticas curriculares e os seus impactos no espaço escolar. Em muitas situações, como será exposto nas linhas que seguem, as propostas de governo se configuram mais como ferramentas de alienação (por meio de ocultação/delimitação/vagueza de saberes) do que de emancipação.

Nesse sentido, não pretendemos esgotar o debate acerca dos pontos de tensão sobre o assunto; a proposta é que as questões curriculares, em especial as de Geografia, sejam objetos de análise, avaliação e de construção democrática por aqueles, ou seja, pelos educadores que conhecem e vivenciam os conflitos e as contradições representadas no cotidiano dos educandos.

### **Currículo: concepção, perspectivas e contradições**

Discorrer sobre currículo é uma tarefa que exige esforço múltiplo, já que não é consensual a sua definição, bem como por ser marcado por um campo de forças conflituosas, cujo reflexo se direciona à relações de poder entre os sujeitos envolvidos no processo que o constitui. Quando se fala desta ação de poder, cabe enfatizar que em geral, se trata de um ato verticalizado, onde há um poder central definindo a organização, os discursos, os caminhos a serem trilhados e as intenções a serem “reproduzidas” em dado espaço. Na área educacional essa reprodução se dá pela e na escola - aparelho ideológico de Estado, conforme define Louis Althusser (1998).

É por esse raciocínio que se pretende desenvolver as reflexões nesse trabalho, tendo como eixo as relações hegemônicas que perpassam o currículo e as repercussões desse processo no espaço vivido pelas escolas.

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, à grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias; o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades; os planos de ensino dos professores; as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há certamente um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/rede de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) – DCNEM,

o currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas (BRASIL, 2012, p. 2).

Pelas considerações apresentadas percebe-se que o currículo extrapola as definições, por vezes conhecidas por muitos, inclusive pelos agentes educacionais. Ele diz respeito a seleção, sequenciação e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino/aprendizagem (SAVIANI, 2003). Nesse sentido, o currículo, muito além de ser o simplista guia ou referencial do processo educativo, exprime a ideia de um caminho/percurso/sentido/rumo mediado por objetivos previamente (ou não) estabelecidos. Desse modo, pode-se afirmar que o currículo, por se tratar de uma proposta de ação com fins específicos, seja pelo Estado, seja por educadores, é dotado de ideologias e subjetividades que impactam para além dos muros da escola – tornando instrumento tanto de alienação como de emancipação social.

Dewey (1959, apud LOPES e MACEDO, 2011) pontua que o foco central do currículo está na resolução de problemas sociais. No contexto de globalização, caracterizada por grande imposição do capital no cerne das decisões, o currículo assume um caráter singular: o de legitimar e de afirmar os projetos hegemônicos influenciados pelo modo de produção capitalista, onde a escola se torna o palco principal para o desenvolvimento econômico da nação. Nas considerações de Apple (1989),

as escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal de contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população (APPLE, 1989, p. 37).

Nesses termos, há de se concordar com Lopes e Macedo (2011) quando discorrem sobre a escola e o currículo como aparatos de controle social, cuja fundamentação teórico-metodológica se aproximam de teorias marxistas que defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura. Nesse sentido, Baudelot e Establet (1971, apud LOPES e MACEDO, 2011) discutem que à educação escolar cabe preparar os sujeitos para assumir os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista. E ainda, concorda-se com as críticas efetuadas por Althusser (1998), quando considera o currículo enquanto mistificação ideológica. Contribuem ainda com estes raciocínios, a autora Saviani (2003), quando pontua que o foco central na estruturação

do currículo está na concretização do monopólio social sobre a sociedade através do campo educacional.

É portanto, numa tríade de poder, hegemonia e ideologia que o currículo se sustenta, sendo como já mencionado, considerado um instrumento de reprodução de interesses, mediado por conhecimentos e formas de organização que perpetuam desigualdades e ocultam tensões sociais. Assim, é fato que relações de poder permeiam o currículo.

Entretanto, é no espaço vivido pelas escolas, onde esse ponto de tensão se evidencia e onde se implementa (ou não) os planos de aprendizagem ou os caminhos/percursos/sentidos/rumos a serem seguidos, é que se encontram as possibilidades de mudanças, pautadas em atitudes de disputa de hegemonia nas questões curriculares. Questões como as experiências peculiares e o cotidiano dos sujeitos devem nortear a luta pela definição de currículos. Nesse sentido, a escola, mais do que qualquer outro agente produtor deste mecanismo educativo, deve estabelecer as formas de organização, as atividades, os caminhos e os discursos que melhor expressam os sentidos, a significação e as ações emancipatórias para a vida social contemporânea.

Afinal, conforme Lopes e Macedo (2011)

entender o mundo passa a ser entender as estruturas que o constitui [...]; o currículo, é uma prática discursiva [...], sinônimo de prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos, pois constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (LOPES e MACEDO, 2011, p. 41-42).

Segundo Hamze (2016, s.p) o currículo é o ambiente do conhecimento, assim como o espaço de contestação das relações sociais e humanas e também o lugar da gestão, da cooperação e participação. O currículo deve ser entendido como componente central do procedimento da educação institucionalizada. Desta forma, a escola, considerando as múltiplas dimensões do sujeito (também produtor de currículo) deve se pautar nas peculiaridades do espaço vivido, particular a cada um, para que de fato, esse ambiente do conhecimento não sustente a cultura da “escola como o espaço de reprodução” de discursos verticalizados/hegemônicos, mas de produtora dos seus próprios sentidos.

Por fim, objetivando elucidar as contradições que circundam as políticas de currículo, faremos a análise das proposições contidas no documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular direcionadas ao ensino de Geografia, com vistas a refletir

sobre os passos de consolidação desta política educacional, bem como às funções e significações para a educação geográfica.

## Currículo e o ensino de Geografia: um olhar à BNCC

Considerando os diferentes contextos que marcam o desenvolvimento da ciência geográfica, notadamente a Geografia como disciplina escolar, é notório os múltiplos caminhos percorridos por essa área do conhecimento. Entretanto, por não se constituir o objeto de estudo deste trabalho, as premissas históricas e contextuais atinentes à temática não serão apresentadas, mantendo o foco exclusivamente no texto preliminar da segunda versão da BNCC.

Esse instrumento tem como objetivo estabelecer os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes do país têm o direito de ter acesso e se apropriar durante a Educação Básica, as intencionalidades educacionais, bem como os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas referidas Áreas de Conhecimento: Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Humanas. Tal política está fundamentada, mais recentemente no Plano Nacional de Educação com vigência de 2014-2024, a saber:

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...] Estratégia: 7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61).

Com a urgência à aprovação da BNCC, podemos inferir que o Estado define o currículo como a política central ao alcance da qualidade da Educação Básica. Talvez essa ação seja justificada por questões financeiras/neoliberais, onde o investimento na construção de uma referência curricular comum ao país, seja mais econômico do que nas estruturas totais dos sistemas educativos. As demais políticas: Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar, são apresentadas como decorrentes da BNCC e não como condições pré-existentes para a implementação das propostas curriculares. Porém, é salutar destacar que mais urgente que as mudanças e inovações práticas no processo de ensino/aprendizagem, é a valorização do profissionais da educação; são os investimentos

materiais e imateriais com oferta de condições dignas para que a escola desenvolva o seu trabalho; é oferecer aos educandos condições de acesso e permanência no ambiente escolar, enfim, é fomentar a qualidade em todos os aspectos totalizadores.

Partir de referenciais curriculares, ou seja, do que ensinar não é o mecanismo mais adequado para o alcance da qualidade estipulada por legislações nacionais (e internacionais) à educação. Cabe, portanto a indagação: Por que o currículo nacional comum foi elencado como prioridade frente às trinta e seis estratégias estabelecidas para a meta 7 (Fomentar a qualidade da Educação Básica) do Plano Nacional de Educação? Como vertente básica ao o que ensinar, precede a necessidade de que as estruturas físicas e humanas, ou seja, o chão da escola estejam em condições favoráveis à concretização do processo educativo.

À título de continuidade, ainda faz-se necessário tecer algumas considerações acerca dos apontamentos elencados no documento, a serem discriminados nas linhas seguintes.

Esse documento aponta, à primeira vista, a necessidade de fixação de um currículo básico a ser desenvolvido pelas escolas, com os direcionamentos dos seus sistemas de ensino, norteando os caminhos a serem percorridos na busca de uma formação básica ao educando. Cabe abrir um parêntese nessa primeira reflexão: a constituição menciona a fixação de conteúdos mínimos. Qual o sentido dessa minimização pelo Estado? Seria aquela em que a escola se referencie para o currículo avaliativo? Falamos aqui das avaliações padronizadas, cujas referências são os conteúdos pré-estabelecidos.

E assim, parece que a perpetuação do mínimo e do básico nas legislações extrapolaram todas as suas delimitações, atingindo o principal lócus de se fazer educação: a escola e, indo além, os seus sujeitos. Poderíamos até proferir sem medo de equivocarmos que a escola brasileira está assentada no denominador comum da minimização: “Se prevê que o aluno possua uma aprendizagem mínima e o Estado também destina os recursos e investimentos mínimos, qual será o produto desse processo? Certamente, não é o desenvolvimento integral do educando, mas sim, uma miniaturização deste sujeito, frente a formação “básica e mínima” que o sistema educacional, através dos parcos insumos lhe proporcionou.

Por essa reflexão, torna-se aparente que o sentido do termo “comum” na Base, propaga como sinônimo de básico, mínimo, como já refletido. E como se sabe, não correspondem aos saberes triviais e essenciais à apropriação dos valores e

conhecimentos produzidos, cultural e cientificamente para as formas diversas do exercício à cidadania, aos movimentos sociais e ao desenvolvimento humano.

Em relação à análise do documento preliminar e a maneira como se deu a apresentação dos “saberes essenciais”, nota-se muita superficialidade, vagueza e falta de clareza em suas objetivações. Pela apresentação dos objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares, notadamente o de Geografia, percebe-se que a BNCC não alcança o seu objetivo em propor uma referência para a formulação dos currículos aos sistemas de ensino, bem como às instituições educacionais. Será uma tarefa árdua, além de grande desafio para estes agentes na construção dos seus referenciais.

Está ausente a proposição dos conteúdos. Talvez não seja o objetivo da Base, fator este que contribui para a definição subjetiva e aleatória pelos autores dos livros didáticos, acarretando, como já verificado em pesquisas, na reprodução deste material ou na referência para a formulação dos seus currículos pela escola e pelas secretarias de ensino.

Além disto, o que pode ser afirmado com essas considerações é que ao ser definido um currículo básico, comum ao país, todas as formas de avaliação, principalmente as padronizadas terão como base os saberes estabelecidos no documento. Este fator, conduz a certo direcionamento do trabalho docente, quando do uso destes e não de outros campos formativos, mesmo tendo este espaço previsto através da parte diversificada.

O que queremos enfatizar é que o trato às questões regionais/locais, bem como a outras expectativas de aprendizagem significativas ao desenvolvimento integral do educando, pode não ocupar o espaço necessário no currículo, uma vez que a prática pedagógica do professor possui um vetor de controle: o currículo avaliativo, seja por parte da coordenação da escola ou das secretarias de ensino ou até mesmo do próprio Estado (em larga escala).

Para Freitas (2012, p. 390), esse fenômeno é chamado de “encurtamento do currículo, onde determinados aspectos formativos possuem atenção privilegiada, em detrimento de outros” (Ex.: o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Conclusão de tais proposições: Tendências ao fracasso da autonomia da escola, especificamente do professor.

Por outro lado, podemos perceber também a ambivalência neste processo, quando da não implementação desse currículo oficial, conforme pontuado por Straforini (2011) e enfatizado por Cavalcanti (2012),

em que pese o caráter muitas vezes prescritivo e impositivo dessas políticas, é correto entender que tais prescrições não se implementam em sua totalidade, não por incompetência dos sujeitos dessa implementação, mas porque, entre os currículos estipulados e os que ocorrem na prática, há as contextualizações, as mediações (CAVALCANTI, 2012, p. 15).

Em prosseguimento, a BNCC ainda faz referência à construção de objetivos de aprendizagem. Para tanto se apropria de direitos que se

explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que devem orientar uma Educação Básica que vise a formação humana integral, a construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas (BRASIL, 2016, p. 33).

Esses princípios buscam também “colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do/a estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania”. São aspectos que demonstram ser bastante pertinente ao ensino de Geografia, uma vez que a função desse campo disciplinar é trabalhar com os conhecimentos cotidianos e científicos, plenos de espacialidades, “discutindo, ampliando e alterando a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, necessária ao exercício conquistado de cidadania” (CAVALCANTI, 2012, p. 46).

Damiani (1999, p. 58) também reforça essa referência à formação da cidadania ligada ao ensino de Geografia, ao afirmar que cabe a ela “considerar a experiência do aluno e, pelo ensino, ampliá-la, visando esclarecer os indivíduos sobre sua condição de cidadãos, de forma a decifrar os inúmeros limites decorrentes das alienações”.

Aqui, certamente a função da Geografia será o de organizar os conteúdos a tal maneira que conduzirá o aluno à formação de conceitos geográficos. Afinal, a apropriação de conceitos significativos aos espaços de vivência são extremamente necessários à compreensão do espaço geográfico, para além do convívio imediato. A apreensão do espaço, configurado como complexo, tenso, dinâmico, desigual e altamente mutável, requer que a escola trabalhe com os conteúdos geográficos e com a construção de conhecimentos, para que “os cidadãos desenvolvam um modo de pensar e agir que considere a espacialidade das coisas, nas coisas e nos fenômenos que vivenciam mais diretamente ou como parte da humanidade” (CAVALCANTI, 2012, p. 48). E ainda com Coll (1997), os conceitos são importantes mediadores da relação das pessoas com a realidade, pois eles nos libertam da escravidão do particular.

Entretanto, tratando a Base Nacional Comum como o currículo central para a definição das atividades escolares, indaga-se: Os saberes e os objetivos de aprendizagem contemplados no documento, com vistas ao alcance da formação humana, são os mesmos clamados pelos sujeitos diante das suas mazelas sociais, materializadas em suas múltiplas espacialidades e diferenças?

Além disso, a BNCC ainda nos apresenta temas relativamente novos se comparados com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e, pela atualização, tudo indica que pretende superá-los. Refiro aos Temas, ora Especiais, ora Integradores (como denominados pelo documento).

Sua abordagem nas propostas curriculares objetiva superar a lógica da mera transversalidade, ao se colocarem como estruturantes e contextualizadores dos objetivos de aprendizagem [...]; apontam para uma necessária reorganização do currículo, ampliando a possibilidade de os estudantes compreenderem que esses temas se relacionam a todas as áreas do conhecimento e tem relevância social porque contribuem para a reflexão sobre a organização da sociedade brasileira e para o debate sobre os direitos inerentes ao exercício da cidadania (BRASIL, 2016, p. 47-48).

São eles: Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania; Educação ambiental. Nos PCNs, são apresentados: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Diferente destes, aqueles se pautam numa “natureza multidisciplinar, onde perpassam os objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares” (BRASIL, 2016, p. 48). A proposta é adequada, levando em consideração o arranjo espacial da sociedade contemporânea, porém, os PCNs explicitam claramente os fenômenos a serem abordados, além de permitir às escolas a possibilidade da inserção curricular de outros valores atinentes à cidadania. Já, a BNCC apresenta de forma bastante impositiva e necessária a abordagem desses temas em todas as áreas do conhecimento, como de extrema relevância social aos educandos.

Aqui, nos atrevemos fazer uma observação quanto ao uso do termo multidisciplinar atinente a estes temas. Na verdade, a proposta inicial presente na BNCC faz referência a: “Os Temas Especiais permitem estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica” (BRASIL, 2016, p. 47), sendo caracterizados pelo documento como multidisciplinares.

Porém, a multidisciplinaridade se reporta ao estudo de um objeto pelo prisma de várias disciplinas sem o estabelecimento de relação/integração, ou mesmo de uma

articulação e diálogo entre elas. Para Filho (1997, apud PIRES, 1998), isso se traduz numa justaposição de disciplinas. Na concepção de Pires (1998),

a multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Poder-se-ia dizer que na multidisciplinaridade as disciplinas do currículo escolar, estudam perto mas não juntas (PIRES, 1998, p. 176).

Já a interdisciplinaridade, segundo Saviani (2003) é indispensável para a implantação de uma processo inteligente de construção do currículo de sala de aula – informal, realístico e integrado. Ela se dá pela colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a interações propriamente ditas, isto é, há certa reciprocidade nas trocas, de forma tal que ocorra um total enriquecimento mútuo (PIAGET, 1972, apud POMBO, s.a).

Em outros termos, pode-se dizer que a interdisciplinaridade “é uma tentativa de maior integração dos caminhos epistemológicos, da metodologia e da organização do ensino nas escolas” (PIRES, 1998, p. 178). Logo, a proposta interdisciplinar significa interação, interdependência, reciprocidade, mutualidade e diálogo entre as mais variadas áreas do saber acerca de um objeto de estudo, conforme preconiza Fazenda (2001).

Dessa forma, parece-nos que houve um equívoco e contradição quando a BNCC trata os temas especiais como multidisciplinares e em seguida os chamam de integradores. Campo multidisciplinar soa fragmentação, desarticulação e esses fenômenos não são coerentes ao contexto de globalização que também adentram às estruturas das escolas e em suas abordagens dos saberes. Por meio de uma proposta centrada em temas integradores, é possível, além de mais adequada a utilização do método interdisciplinar, com vistas à compreensão do espaço em sua totalidade e não compartimentado, sem comunicação com outras ciências e as suas necessárias relações. É o que defendemos.

Nesses termos, cabe refletir sobre essas relevâncias e a definição de temas especiais confrontando com as reais condições/necessidades materiais e imateriais da escola num todo. Para exemplificar usaremos como referência uma instituição de ensino localizada num espaço segregado, excluído e tenso, onde o currículo relevante ao mundo vivido dos sujeitos escolares, não será a abordagem da cultura digital e o uso de ferramentas tecnológicas de forma ética e reflexiva (por exemplo), mas sim, a

necessidade de práticas pedagógicas que se remetam ao sentido para a vida social: à resistência, à luta e à superação ao espaço de exclusão.

Atrela-se nesse discurso tomado como exemplo de reflexão as condições físicas e estruturais da escola, que, em sua maioria, não dispõem de instrumentos digitais e computacionais para desenvolver os seus projetos. Eis as ambivalências a serem pensadas frente a definição de práticas configuradas como contraditórias ao espaço real e concreto das unidades escolares. Mais uma vez, indaga-se: É pertinente o currículo comum à educação brasileira, levando em consideração o mosaico de realidades escolares distintas do país?

É relevante pontuar que não pretendemos com esse discurso, defender que na prática pedagógica devem ser desconsideradas as tantas realidades espaciais distantes (e ao mesmo tempo, próximas, tendo em vista o processo de globalização e suas conexões marcadas pela articulação lugar-mundo) e fora do espaço de vivência do educando, mas buscamos refletir sobre o que vem a ser essencial, especial e necessário (termos abordados pela BNCC para a definição dos temas especiais) a cada sujeito, em cada canto do país. Ademais, não é na realidade do espaço total que cabe a ele intervir, mas na sua realidade imediata, ou seja, no seu lugar, no seu cotidiano e conseqüentemente, essas ações repercutirão pelas demais escalas espaciais.

Isso nos leva a refletir sobre concepção fundamentada nas abordagens de Castellar e Vilhena (2011), quando apontam que

é essencial dar a todos não o ensino de Geografia, mas uma educação geográfica, pois esta contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Isso porque a vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares (CASTELLAR e VILHENA, 2011, p. 9-10).

Em continuidade às questões que circundam o ensino de Geografia, cabe apresentar o papel desse componente escolar: “instigar os/as estudantes a compreender as espacialidades e suas relações, muitas vezes contraditórias. Isso caracteriza a função social da Geografia, na medida em que possibilita a elaboração de um pensamento crítico sobre a realidade” (BRASIL, 2016, p. 159). Entretanto, na análise das proposições do documento para a Geografia, percebe-se que não trata de um referencial curricular que permite claramente a instrumentalização desse pensamento espacial.

Os conceitos que a Geografia produz e com os quais elabora suas leituras e proposições de entendimento do mundo vão sendo ressignificados de acordo com matrizes teóricas diversas. Nos enunciados e nas análises da ciência geográfica, pautados nas grandes categorias de espaço e tempo, são produzidos e utilizados conceitos como espaço geográfico, lugar, território, natureza, paisagem, região, ambiente, entre outros. Os conceitos que articulam diversos sentidos de fenômenos visam construir entendimentos possíveis sobre o mundo, por esta razão não cabe fixá-los em definições únicas, mas conhecer suas formulações e construí-los a partir da observação e da análise (BRASIL, 2016, p. 158).

Há a consideração das noções conceituais pelo educando, mas não há a explicitação como objetivo de aprendizagem (assim como elencado ao 8º ano do Ensino Fundamental, os conceitos de Estado, nação, território, governo e país). Acredita-se que não seja um ato intencional, mas falho. Se permanecer como se encontra, algumas contradições podem ocorrer na concretude do processo de ensino/aprendizagem: a inexistência da apropriação dos conceitos e das categorias espaciais implica na impossibilidade de apreensão do espaço geográfico, pois inviabiliza as ligações dos fatos e fenômenos em sua totalidade. Afinal, “o saber geográfico articula-se a partir de conceitos e categorias básicas sobre o espaço geográfico” (PENA, 2015, s.p).

Assim, para que as escolas possam fazer a adequação desse currículo oficial ao currículo a ser praticado, é necessário que o documento seja claro e objetivo em suas proposições, uma vez que conhecemos as realidades que circundam a qualidade da formação docente, seja ela inicial ou continuada. Tal discussão se fundamenta na relevância que o campo conceitual representa para o entendimento sobre o mundo.

Além disso, Cavalcanti (2012, p. 156) ainda pontua que com “o conjunto de conceitos, a ciência geográfica tem buscado fazer a sua leitura do mundo, produzindo e informando teorias e explicações da realidade vista pelo viés espacial”. Esse debate sobre o objeto e os conceitos a serem trabalhados por essa ciência resulta em alterações também no campo do ensino.

A par disto, a formação adequada do professor é fundamental para que os objetivos dessa disciplina sejam alcançados. Já que lamentavelmente o currículo oficial (em muitos casos, por meio do livro didático) se configura também como um meio de formação continuada do professor (em muitos casos, o único), é imprescindível a clareza e a objetividade destes saberes na BNCC, a fim de que o ensino de Geografia se torne instrumento para o desenvolvimento do pensamento espacial mediado pelos conceitos geográficos.

Para Castellar e Vilhena (2011),

os conceitos são construções de significados dos fenômenos e objetos que criamos para interpretar ou explicar o mundo ao nosso redor, e a escola auxilia na transformação deles [...]; não basta arrolar os conceitos e tratá-los como fatos. É preciso articular os conceitos uns em relação aos outros, hierarquizando-os, relacionando-os e situando-os [...] (CASTELLAR e VILHENA, 2011, p. 102-103).

E ainda, para Gonzáles (1999, p. 291, apud CASTELLAR e VILHENA, 2011, p. 107) “estruturar o currículo da Geografia Escolar implica saber integrar os conteúdos, relacionar as variáveis de um sistema e explicar, a partir de teorias e conceitos, a multifatorialidade existente na organização regional, na qual tem dimensões culturais”.

Em outra perspectiva, há de se concordar com os mais variados desafios atuais para a Geografia Escolar apresentados pela BNCC, dentre eles:

Compreensão do mundo em seus aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos etc; desenvolvimento da leitura crítica do mundo, compreendendo as relações sociais em que se inserem e a correlação de forças presentes nessas relações, bem como construir perspectiva de ação (localização e orientação no mundo); desenvolvimento de práticas geográficas e pedagogicamente fundamentais para a sobrevivência humana; elaboração de pensamento e estratégias de vida frente aos diversos fenômenos que acontecem no lugar e em várias escalas; consideração da dinâmica dos fenômenos e acontecimentos que ocorrem no plano mundial, com repercussão em planos locais (BRASIL, 2016, p. 160-163)

E ainda, concorda-se com as metas basilares do componente curricular Geografia para a Educação Básica: “contextualizar os fenômenos do mundo que dão dinâmicas aos lugares, compreender suas relações escalares, problematizar o jogo de forças de uniformização e de resistência e articular linguagens para ler e produzir sentidos” (BRASIL, 2016, p. 163). Porém, é necessário que tão importante em contemplá-las como metas e/ou desafios da Geografia Escolar, é a necessidade de ser definida como objetivo de aprendizagem a construção de conceitos a partir de práticas pedagógicas significativas, com vistas a possibilitar a elaboração de um pensamento crítico sobre a realidade que circundam o cotidiano do educando.

Em relação a Geografia no Ensino Médio, a BNCC explicita que

os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente abrangem conhecimentos e práticas pedagógicas que articulam trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. Contemplam, ainda, processos cognitivos cada vez mais complexos, exigindo dos/as estudantes a organização do pensamento e das formas de compreensão em raciocínios amplos e profundos, desenvolvendo habilidades, comportamentos e disposições como razão, lógica, criatividade, imaginação e inovação, também incentivando a participação dos/as estudantes em mobilizações, movimentos e atividades coletivas. [...] E ainda, considerando que o Ensino Médio é a etapa conclusiva da Educação Básica, a organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em Unidades Curriculares pautou-se no aprofundamento de conhecimentos e de conceitos, assim como no aprimoramento de habilidades e

atitudes que promovam o protagonismo social dos/as estudantes, sua formação profissional, suas escolhas e possibilidades de inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2016, p. 633).

Dois pontos nestas proposições nos chamam a atenção: o primeiro se remete ao aprofundamento de conceitos, que outrora, como mencionado, não são apresentados como objetivos de aprendizagem no Ensino Fundamental, nem sequer são explícitos no Ensino Médio, como os PCNs os apresentam; o segundo são as práticas pedagógicas voltadas à pesquisa (ciência), pautada na “formulação de questões de investigação e busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos” (BRASIL, 2016, p. 632). Seria uma espécie de alfabetização científica nesta etapa de conclusão da Educação Básica?

Diferente dos outros documentos curriculares oficiais em vigência, o contato do educando, ainda no Ensino Médio com a pesquisa nos parece bastante pertinente, levando em consideração a produção desigual do espaço e todas as suas manifestações de conflitos, evidenciados por problemas que cabem ser estudados e deslindados pelos sujeitos. Para tanto, a estrutura curricular, bem como a organização desta etapa de ensino, devem passar por transformações de forma a atender tal proposição.

Cabe mencionar que desenvolvimento de pesquisa requer instrumentos físicos, materiais e espaços adequados para a análise das informações espacialmente identificadas, principalmente quando o objetivo da BNCC é que essa atividade seja articulada às múltiplas linguagens e tecnologias de informação e comunicação que, em muitas realidades, a escola não dispõe.

Para finalizar, não poderíamos nos esquivar de discutir sobre a organização do componente curricular Geografia no Ensino Médio apresentada pela BNCC.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular Geografia no Ensino Médio foram organizados em sete Unidades Curriculares, a saber: Linguagens e tecnologias na produção do conhecimento geográfico; Dinâmicas da natureza e questão ambiental; Brasil: território e sociedade; Dinâmicas populacionais, fluxos e movimentos sociais; Cidade e campo no mundo; Globalização e configuração do espaço mundial; Geopolítica e conflitos no mundo atual (BRASIL, 2016, p. 633).

Entretanto, o documento só apresenta cinco destas Unidades Curriculares e com diferenças em suas terminologias, a saber: Unidade curricular 1 – Linguagens e tecnologias na produção do conhecimento geográfico; Unidade Curricular 2 – Dinâmicas da natureza e questão ambiental; Unidade Curricular 3 – Brasil: território e sociedade;

Unidade Curricular 4 – Dinâmicas populacionais, fluxos e movimentos sociais; Unidade Curricular 5 – Globalização, geopolítica e configuração do espaço mundial.

A mesma discussão e reflexão feita a superficialidade e a vagueza nos saberes a serem trabalhados em sala de aula no Ensino Fundamental, é cabível apontar para esta proposta de ação educativa na última etapa da Educação Básica. Há a ausência de objetividade e de clareza sobre os objetos de estudo ao trato do professor. É relevante pontuar que concordamos com as propostas elencadas pelos PCNs + quando elencam os conceitos estruturadores da Geografia, o significado das competências - práticas (tratadas pela BNCC de objetivos de aprendizagem, ao que tudo indica), a articulação dos conceitos com as referidas práticas, além de sugestões de organização dos eixos temáticos na disciplina por meio de temas e subtemas, claros e objetivos.

Enfim, esses são os principais pontos que cabem uma abordagem clara pela BNCC. Pode-se afirmar que uma discussão nacional sobre os saberes comuns que os educandos devem se apropriar, é de extrema importância, pois refletirá na construção de espaços escolares menos desiguais a partir dos referenciais curriculares comuns. Entretanto, o que se notou - por meio de discursos de educadores que atuam na Educação Básica, bem como nos órgãos educacionais - desde a primeira versão (apesar que a segunda já se veste com uma roupagem mais clara), foi um emaranhado de interrogatório e tamanho despreparo para a análise e contribuições à construção do documento. Este fator está diretamente ligado ao processo de formação, seja ela inicial ou continuada destes profissionais.

Nesses termos, ainda destacamos as hesitações em relação às terminologias, as concepções e toda a sistematização da Base, indagando por exemplo: Que linha teórica e pressupostos epistemológico e filosófico foram adotados por seus idealizadores? Pois, tais questões não estão explícitas e/ou claras no documento. Para ilustrar, podemos apontar a concepção de currículo pela BNCC como “as intencionalidades do processo educacional” (BRASIL, 2016, p. 24-25) a serem materializadas por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Concepção rasa, que nos direciona a afirmamos que jogar no escuro pode ser muito perigoso.

Nesta lógica, há de se levar em consideração as funções elementares desse componente curricular, cuja proposição básica é de que o currículo ideal é aquele que

auxilie os estudantes a compreender a sua espacialidade que é cada vez mais complexa, contribuindo para a sua formação plena, oportunizando-lhes estudos significativos que os levem a entender a realidade social. [...] por meio da contextualização dos fenômenos, nos diversos níveis de análise, de forma a

estabelecer referências mais amplas para analisar de forma mais crítica e intervir no mundo em que vive (CALLAI, 2014, p. 37).

E diante desta premissa, grandes desafios ainda são postos, notadamente à Geografia Escolar, pois, conforme supracitado, é no chão da escola, ou seja, no espaço real para as reformas educacionais, é que se torna possível a concretude das transformações.

## Considerações finais

Retomando as considerações anteriores sobre as questões que perpassam o ensino de Geografia por meio das proposições da Base Nacional Comum Curricular (texto preliminar da segunda versão – abril/2016) é possível reconhecer (ao mesmo tempo que se pretende despertar a atenção da sociedade em geral sobre a necessidade da continuidade à investigação sobre o assunto) que as questões curriculares se pautam em um campo de forças conflituosas, permeadas de relações de poder, cujo eixo central são as relações hegemônicas configuradas como uma espécie de poder central definidor da organização, dos discursos, das práticas e das intenções a serem reproduzidas pela escola.

Pelo que se verifica, as políticas curriculares, da maneira como são implementadas se configuram ainda como um instrumento de alienação ou mesmo de emancipação social: alienação, quando a escola se volta para a reprodução dos interesses hegemônicos, capitalistas; quando legitimam e afirmam os projetos de expansão dos mercados, preparando os sujeitos para assumirem os papéis que lhes são destinados por esse modo de produção e, emancipatório, quando se organiza de forma a ensinar o conhecimento exigido pela sociedade, de forma a desenvolver práticas que melhor expressam as significações e os sentidos para a vida social autônoma dos sujeitos.

Nessas reflexões, é verdadeiro afirmar que o currículo, atualmente, política exclusiva do Estado, se sustenta numa tríade de hegemonia, poder e ideologia, onde há, por parte deste agente, o controle das ações escolares, bem como da perpetuação das desigualdades, como já mencionado. Entretanto, por razão da escola ser constituída como um espaço de evidenciação destas tensões, ali se torna o espaço propício para as possibilidades de mudanças pautadas em práticas de resistência, de luta e de atitudes que se reportam à disputa de hegemonia na definição das propostas educativas.

Tendo o currículo como sinônimo de ambiente do conhecimento, é possível que torne espaço de contestação às intencionalidades hegemônicas. Assim, é preciso que a escola, já com a sua autonomia fracassada, lute pela produção dos seus próprios sentidos peculiares ao mundo vivido dos seus educandos e não seja uma mera reprodutora de projetos que reforçam a dominação exclusiva do sistema capitalista.

Nesse sentido, a Geografia Escolar exerce uma função basilar no contexto em que o Estado define o currículo como a política central ao alcance da qualidade da Educação Básica, pois esta área conduz às formações humana e cidadã. Ao instigar os estudantes a compreender as espacialidades e as relações complexas e contraditórias, as práticas escolares permitem que este sujeito decifre os variados limites decorrentes das alienações através de práticas reflexivas e críticas sobre a realidade. Porém, para que tais expectativas sejam alcançadas é necessário que o currículo não se pautem no básico, mas que extrapole as referências minimizadoras, considerando os reais elementos para o desenvolvimento integral do educando.

Da forma como a BNCC apresenta os referenciais para a educação geográfica, sem a clareza necessária quanto às práticas voltadas para a elaboração do pensamento espacial, já que não explicita os objetivos de aprendizagem ligadas às noções conceituais e às categorias básicas desta ciência (saberes ocultos no texto do documento), não se configura como uma ferramenta de instrumentalização do fazer pedagógico do professor de Geografia. Ou teremos outro documento que instrumentalizará os conteúdos (e daí contemplem os conceitos) a serem trabalhados nas escolas?

Este componente curricular, nos moldes que se apresenta, sem a devida valorização dos seus conceitos, vai perdendo a sua identidade, pois o saber geográfico, a apreensão do espaço geográfico - espinha dorsal desta ciência - e a elaboração do pensamento espacial são mediados pelas abstrações das suas unidades espaciais e dos temas-chave, imprescindíveis à leitura de mundo de forma crítica pelos educandos.

À guisa de conclusão, podemos asseverar que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados pelos educadores na busca da educação de qualidade e muitas interrogações acerca da finalidade de uma Base Nacional Comum Curricular ao país. Entretanto, antecipamos que políticas voltadas para a elaboração de referenciais curriculares não é o mecanismo prioritário para o alcance da tão almejada qualidade. A escola necessita de condições dignas para desenvolver bom trabalho, acrescida de profissionais, que em seus processos de formação (inicial e continuada), adquiram conhecimentos necessários à prática significativa para a realidade que circundam o cotidiano dos sujeitos. Não é por meio de políticas curriculares (mesmo reconhecendo a

sua importância nos traços de um novo desenho às práticas educativas), objetos de controle pelo Estado, que a educação ganhará novos rumos de progresso, mas sim de investimentos materiais e imateriais na totalidade do campo educacional.

Aqui, pausamos para evocar a atenção dos profissionais da educação: é necessária uma maior participação deste grupo nas discussões, na tomada de decisões, no conhecimento das normativas que regem a educação e na definição de políticas para os avanços necessários à aprendizagem dos educandos. Enquanto isso não se concretizar, teremos políticas de governo, que visarão singularmente as proposições mínimas de ensino/aprendizagem, onde conseqüentemente, conduzirão a reprodução das desigualdades e todos os seus correlatos inerentes à perpetuação do *status quo* das classes hegemônicas nos rumos educacionais.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. **Ciência & Saúde** Coletiva. II (1-2), 1997.
- ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BAUDELLOT, C; ESTABLET, R. **L'école capitaliste em France**. Paris: F. Maspero, 1971.
- BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Publicação: Diário Oficial da União. Brasília - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1 (Publicação Original).
- \_\_\_\_\_. **Resolução CEB N.º 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Publicação: Diário Oficial da União. Brasília - 24 de janeiro de 2011.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia é ensinada nos anos iniciais? Aprende-se Geografia nos anos iniciais? In: TONINI, I. M. et al. (orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS. 2014.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. Coleção Ideias em ação/ Coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- COLL SALVADOR, C. **Os conteúdos da reforma**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto. 1999.
- DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Nacional, 1959.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 de mai. 2016.

HAMZE, A. **Currículo, movimento, percurso, caminho de vida**. Disponível em <http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/curriculo-movimento-percurso-e-caminho-da-vida.htm>. Acesso em: 27 de jul. 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth, **Teorias do Currículo**. São Paulo, Cortez, 2011.

MEC. (2016). **Base Nacional Comum Curricular** – 2ª versão revista. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 15 de jun. 2016.

PENA, R. A. **Categorias e conceitos em geografia**. 2015. Disponível em <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/categorias-conceitos-geografia.htm>. Acesso em: 28 de jul. 2016.

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface** – Comunic, Saúde, Educ 2. UNESP, 1998.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas**. Disponível em <http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 22 de nov. 2016.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico** - 4 edição - Campinas, SP; Autores Associados, 2003.

STRAFORINI, R. O currículo de Geografia das séries iniciais: Entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, I. M. et al. (orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS. 2014.

Recebido em 11 de setembro de 2016.

Aceito para publicação em 10 de dezembro de 2016.