

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

**LUCAS RIBEIRO GOMES**

**TERRITÓRIO DO CURRÍCULO: A GEOGRAFIA NA BNCC E NO CRMG**

**VIÇOSA – MINAS GERAIS**

**2023**

**LUCAS RIBEIRO GOMES**

**TERRITÓRIO DO CURRÍCULO: A GEOGRAFIA NA BNCC E NO CRMG**

Monografia, apresentada ao Curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa como requisito para obtenção do título de bacharel em Geografia

Orientadora: Janete Regina de Oliveira

**VIÇOSA – MINAS GERAIS**

**2023**

**LUCAS RIBEIRO GOMES**

**TERRITÓRIO DO CURRÍCULO: A GEOGRAFIA NA BNCC E NO CRMG**

Monografia, apresentada ao Curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa como requisito para obtenção do título de bacharel em Geografia

APROVADO: 28 de novembro de 2023

---

Dr. Fernando Conde Veiga  
(DGE/UFV)

---

Ms. José Antônio Gomes Júnior  
(Rede Estadual de Educação de São Paulo)

---

Dra. Janete Regina de Oliveira  
(Orientadora- DGE/UFV)

## RESUMO

GOMES, Lucas, R., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2023. **Território do Currículo: a Geografia na BNCC e no CRMG.** Orientadora: Janete Regina de Oliveira.

O presente trabalho tem como objetivo analisar quais as concepções de Geografia estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Para isso, o trabalho desenvolve-se a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre temas como Geografia, Currículo, Território, BNCC e CRMG. Também ocorre pela pesquisa documental a partir da metodologia de análise de conteúdo dos capítulos sobre a Geografia e as Ciências Humanas da BNCC e do CRMG. Entre outros, foram captados sentidos que permitem compreender a Geografia e as Ciências Humanas como fundamentais para a formação integral, compreensão e atuação responsável no mundo a partir do domínio de habilidades e apreensão de conceitos. Da mesma forma, também são evidenciadas inconsistências como a falta de referência à teoria, a história do pensamento geográfico, ao ambiente escolar e seus sujeitos, indicando que a Geografia e as Ciências Humanas nos documentos analisados situam-se em territórios curriculares carentes em sujeitos e experiências sociais.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Ciências Humanas; políticas educacionais, análise de conteúdo; Base Nacional Comum Curricular; e Currículo Referência de Minas Gerais.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias e unidades de análises da BNCC e do CRMG.....	32
Quadro 2 - Formação integral e apreensão da realidade.....	34
Quadro 3 - Tempo, Espaço e Movimento.....	36
Quadro 4 - Raciocínio espaço-temporal.....	37
Quadro 5 - Procedimentos de investigação em Ciências Humanas.....	39
Quadro 6 - Pensamento espacial e raciocínio geográfico.....	40
Quadro 7 - Menção a escola.....	47

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
E.F.	Ensino Fundamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Conteúdo Básico Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1</b>	<b>Pesquisa bibliográfica.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2</b>	<b>Pesquisa documental.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2.1</b>	<b>Análise de conteúdo.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>CONHECIMENTO GEOGRÁFICO, TERRITÓRIO E CURRÍCULO.</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>O Conhecimento Geográfico e a Leitura do Mundo.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>A Perspectiva Territorial do Currículo.....</b>	<b>21</b>
<b>2.3</b>	<b>Concepções Sobre a BNCC e o CRMG.....</b>	<b>24</b>
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO DA BNCC E DO CRMG.....</b>	<b>32</b>
<b>3.1</b>	<b>Categoria: Referências a Geografia e as Ciências Humanas.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1.1</b>	<b>Unidade de análise: Formação integral e apreensão da realidade.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Unidade de análise: Conceitos, noções e categorias básicas da Geografia e das Ciências Humanas.....</b>	<b>36</b>
<b>3.1.3</b>	<b>Unidade de análise: Unidades temáticas, competências e habilidades.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2</b>	<b>Categoria: Referências a escola e aos sujeitos da educação....</b>	<b>47</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Unidade de Análise: Menção a escola.....</b>	<b>47</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Unidade de Análise: Menção ao aluno/estudante.....</b>	<b>48</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Unidade de Análise: Menção a professor/educador.....</b>	<b>49</b>
<b>4</b>	<b>AS CONCEPÇÕES DE GEOGRAFIA PRESENTES NA BNCC E NO CRMG.....</b>	<b>51</b>
<b>4.1</b>	<b>A Geografia e as Ciências Humanas da BNCC e do CRMG.....</b>	<b>51</b>
<b>4.2</b>	<b>Significados sobre a escola e os sujeitos da educação .....</b>	<b>54</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>

## INTRODUÇÃO

A fábula da Globalização, na qual o mundo tornou-se ao alcance das mãos de todos a partir da difusão instantânea de notícias e do encurtamento das distâncias físicas e sociais na aldeia global, se impõe como uma fábrica de perversidades, do desemprego, da fome e da educação de qualidade cada vez mais inacessível. Esse pensamento de Santos (2018) é um bom ponto de partida para a discussão que propomos fazer sobre a Geografia no Território do Currículo. Como Território, o Currículo está em constante movimento, esse que é acelerado no mundo globalizado e no qual, segundo Arroyo (2013), as direções são focos de disputa por diferentes sujeitos e interesses. Neste sentido, é importante questionar: qual direção tomou a Geografia nessa disputa na Base Nacional Comum Curricular(BNCC) no Currículo Referência de Minas Gerais(CRMG)?

O mundo está em constantes transformações, essas que se intensificaram com a globalização, a ampliação dos mercados e o desenvolvimento dos meios de transporte e da difusão de informações em nível global. Para nos adaptarmos ao nosso tempo, compreender e interpretar esse movimento se torna uma habilidade fundamental, em várias instâncias da vida. Neste sentido, vários conhecimentos e áreas dos saberes nos dão contribuições relevantes para entendermos o mundo globalizado, com destaque para o conhecimento geográfico que, ao longo da história, busca ler e interpretar o espaço construído e transformado pela sociedade. Enquanto conhecimento atrelado às relações de poder, a Geografia se constitui como um saber estratégico para entender processos, formar opiniões, propor ações e apontar direções para as dinâmicas globais e locais. Como evidência disso, os conhecimentos geográficos estão presentes e são apropriados, direta ou indiretamente, por várias áreas, como no campo político-militar, econômico-empresarial e educacional. Sobre esse último campo é que o presente trabalho dedica sua atenção, mais especificamente sobre o componente curricular de Geografia e o debate em relação ao currículo.

Aqui, o currículo é entendido em sua perspectiva territorial como elemento disputado por diferentes sujeitos e interesses, a partir de Arroyo (2013). Neste sentido, a partir da BNCC de 2017 e do CRMG de 2018, que surge em função da implementação da BNCC, buscamos identificar como a Geografia se insere nestes documentos. Neste ponto, é importante destacar que no presente trabalho o debate

central é a Geografia, e que o debate em relação às Ciências Humanas, apesar de possuir grande importância, não é o foco da investigação. Portanto, ao longo da pesquisa bibliográfica, foram mobilizados conceitos e categorias da Geografia, como o Espaço Geográfico e o Território, o que não foi feito no caso dos conceitos e categorias das Ciências Humanas. No entanto, nota-se que os significados e concepções de Geografia na BNCC e no CRMG são perpassados pelos significados das Ciências Humanas como sua área de conhecimento, de forma que na análise dos documentos os seus significados sobre as Ciências Humanas também foram captados e analisados.

Assim, o problema que direciona a pesquisa é: Quais concepções de Geografia e Ciências Humanas estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)? Com esse problema, buscamos alcançar o principal objetivo do trabalho que é entender quais as concepções de Geografia estão presentes na BNCC e no CRMG. Neste esforço de alcançar o objetivo principal temos os objetivos específicos que são: desenvolver revisão bibliográfica sobre os temas Geografia, currículo, BNCC e CRMG; entender as concepções de Ciências Humanas na BNCC e no CRMG; identificar como os sujeitos da educação e o ambiente escolar estão inseridos nos capítulos sobre as Ciências Humanas e Geografia na BNCC e no CRMG; comparar e identificar semelhanças e diferenças entre capítulos sobre as Ciências Humanas e a Geografia na BNCC e no CRMG.

A pesquisa se justifica pelo interesse social na investigação do cumprimento de alguns princípios estabelecidos no artigo 206 da Constituição de 1988 como: a gestão democrática da educação pública; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a garantia da qualidade da educação; e a valorização dos profissionais da educação. O presente trabalho também se justifica por conta da importância e abrangência da BNCC e do CRMG que contemplam, a partir dos materiais didáticos, dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e avaliações externas, todas as escolas e sujeitos da educação do Brasil e de Minas Gerais, territórios extensos e regionalmente diversos. O trabalho se justifica também como geográfico, a partir das contribuições da Geografia para a discussão das políticas públicas, das disputas territoriais e por sua constituição enquanto conhecimento estratégico e disciplina escolar que é amplamente afetada pelo documento.

Esse trabalho se apresenta como uma pesquisa qualitativa, e é realizado a partir de duas etapas, pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica é feita a partir da análise das contribuições de diferentes pensadores sobre temas como: a história do pensamento geográfico, o currículo e sua perspectiva territorial, políticas educacionais brasileiras, a BNCC e o CRMG, seus processos de elaboração e os documentos finais. Já a pesquisa documental é feita a partir da análise da BNCC e do CRMG. Como se tratam de documentos muito extensos, o foco será mantido nos anos finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano), e nos capítulos que versam sobre a área das Ciências Humanas e o componente curricular de Geografia. Para essa pesquisa documental adotou-se a metodologia análise de conteúdo que, segundo Moraes (1999, p.2) “[...] é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis”.

Assim o texto se organiza em quatro seções que se dividem da seguinte forma: a introdução, na qual foram apresentados e contextualizados os principais elementos da pesquisa; 1ª seção, os caminhos da pesquisa, que especifica a metodologia desenvolvida nas etapas da pesquisa bibliográfica e documental; 2ª seção, conhecimento geográfico, território e currículo, parte que apresenta-se o referencial bibliográfico adotado para melhor compreender os temas e conceitos utilizados no desenvolvimento do trabalho (conhecimento geográfico, currículo, território, BNCC e CRMG); 3ª seção, a análise de conteúdo da BNCC e do CRMG, que organiza em diferentes categorias e unidades de análises os significados captados na análise de ambos os documentos; 4ª seção, as concepções de Geografia e Ciências Humanas presentes na BNCC e no CRMG, no qual buscamos responder ao problema da pesquisa apontando as concepções a partir das informações levantadas ao longo das diferentes etapas do trabalho; e as considerações finais, no qual realizaremos o levantamento dos esforços desenvolvidos na presente pesquisa, apontando as respostas, informações produzidas e possibilidades futuras para complementações das análises.

Entre as conclusões alcançadas, identifica-se que a Geografia e as Ciências Humanas são apresentadas na BNCC e no CRMG como áreas que possuem um importante papel na formação integral do estudante e no seu desenvolvimento da compreensão e atuação responsável no mundo. Neste processo, a partir da

apreensão e domínio de importantes conceitos e noções da área, a Geografia tem como grande contribuição o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Por outro lado, várias inconsistências puderam ser notadas em ambos os documentos, como a falta de referências teóricas e informações sobre diversos conceitos trabalhados e a história do pensamento geográfico, assim como as escassas menções ao ambiente escolar e aos sujeitos da educação. Desta forma, os significados captados sobre a Geografia e sua área nos documentos analisados indicam que estão situados em territórios curriculares carentes em sujeitos e experiências sociais.

## **1 OS CAMINHOS DA PESQUISA**

Aqui indicaremos as duas etapas nas quais o trabalho se desenvolve em busca de analisar quais as concepções de Geografia estão presentes na BNCC e no CRMG. A primeira etapa é a pesquisa bibliográfica que constitui um referencial pela qual nosso problema é compreendido, enquanto a segunda etapa é a pesquisa documental a partir da metodologia de análise de conteúdo dos capítulos sobre a Geografia e as Ciências Humanas da BNCC e do CRMG.

Também é importante destacar que o presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. Segundo Silva e Mendes (2013, p.219), “[...] A pesquisa qualitativa baseia-se no entendimento e na interpretação dos fenômenos e, para isso, considera as representações, as crenças, as opiniões, as percepções, as atitudes e os valores dos sujeitos da pesquisa”. A partir de seus vários pressupostos, a vertente qualitativa da análise de conteúdo também se mostra mais adequada ao presente trabalho, como nos indica Moraes (1999, p. 3):

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único.

Por se tratar de uma análise sobre aspectos subjetivos referentes aos significados identificados sobre a Geografia na BNCC e no CRMG, dados que dificilmente podem ser quantificados em equações e estatísticas, o presente trabalho se afirma enquanto uma pesquisa qualitativa.

### **1.1 Pesquisa bibliográfica**

A primeira etapa para o desenvolvimento da análise da Geografia na BNCC e no CRMG é a pesquisa bibliográfica, procedimento que tem um papel fundamental no desenvolvimento de qualquer trabalho científico. Silva e Mendes (2013) nos demonstram perspectivas relevantes para entender a importância da revisão teórica nas pesquisas de abordagem qualitativa. Assim, citando Luna (2000), Silva e Mendes (2013) apontam que o objetivo da revisão bibliográfica é compreender o problema da pesquisa em uma referência que busca explicá-lo, descrevendo o estado atual da área de pesquisa, o que já se sabe e quais as principais lacunas

sobre o assunto. Assim, segundo Marre (1991), Silva e Mendes (2013) indica que a pesquisa bibliográfica é a escolha de uma corrente teórica para o estudo, o que, citando Marconi e Lakatos (2007), é um ponto de partida para a investigação e oferece subsídios para se chegar aos resultados.

Neste processo de definição de uma corrente teórica, o fichamento é citado por Silva e Mendes (2013), segundo Weg (2006), como um instrumento fundamental de decodificação de textos e registro organizado das informações presentes no material analisado. Entre outros, o fichamento é tratado como a produção de uma documentação que: atenda os objetivos do leitor; aponte ao texto-base; possa ser consultada; e indique a elaboração de um texto posterior. Assim, no presente trabalho a construção de um referencial contou com uma pesquisa bibliográfica sobre os temas: história do pensamento geográfico; raciocínio geográfico; currículo; território; BNCC; e CRMG. Nesta pesquisa foram selecionados e fichados textos e autores(as) que se mostram pertinentes como ponto de partida para analisar a Geografia na BNCC e no CRMG como: Moreira (2014), a respeito da história do pensamento geográfico; Santos (1978, 1988, 2017 e 2018), sobre o Espaço Geográfico e a Globalização; Giroto (2015 e 2017), acerca do raciocínio geográfico; Lacoste (1993) sobre a Geografia como saber estratégico; Fernandes (2008); a respeito do Território; Arroyo (2013) e Favacho (2012) acerca do currículo como território em disputa; Tranches e Aranda (2016), Aguiar (2018); Silva (2017) e Giroto (2017) sobre a BNCC; e Garcias-Reias e Calliann (2021) a respeito do CRMG.

## **1.2 Pesquisa documental**

Após a construção de um referencial que permita compreender temáticas relevantes ao trabalho, o que foi desenvolvido na pesquisa bibliográfica, a próxima etapa é a pesquisa documental. Aqui a pesquisa documental será compreendida, segundo Silva e Mendes (2013, p. 209 e 210), “[...] como a análise de materiais que não receberam tratamento analítico/científico ou podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa”. Os documentos analisados neste tipo de pesquisa, que podem ser materiais escritos, estatísticas e elementos iconográficos, constitui uma importante fonte de dados e informações produzidas em determinado contexto. Assim, a BNCC e o CRMG, receberam tal tratamento analítico buscando investigar quais as concepções de Geografia esses documentos trazem. Para a análise da

BNCC e do CRMG adotaremos a metodologia denominada análise de conteúdo, um procedimento que permite interpretar de forma aprofundada uma diversa gama de documentos. Os princípios dessa metodologia, como a organização do conteúdo em unidades de análises e categorias, serão melhores apresentadas na próxima subseção.

Como a BNCC e o CRMG são documentos que podem ser explorados exhaustivamente e o nosso foco de análise é em relação ao componente curricular Geografia que perpassa também as Ciências Humanas, na preparação das informações foram selecionadas partes representativas e pertinentes para a análise em ambos os documentos. Assim, a análise se deu sobre os capítulos que dizem respeito à área das Ciências Humanas e ao componente curricular de Geografia da BNCC, entre as páginas 353 e 394, denominados no documento da seguinte forma:

- 4.4. A área de Ciências Humanas
- 4.4.1. Geografia
- 4.4.1.2. Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

Em relação a CRMG, os capítulos analisados abordam a mesma temática que os capítulos analisados da BNCC e são encontrados entre as páginas 779 e 828, denominados no CRMG de:

- 8. Apresentação da Área: Ciências Humana
- 8.1 Componente Curricular: Geografia
- 8.3 Organizador Curricular de Geografia.

Em seguida faremos uma caracterização da análise de conteúdo, metodologia que será utilizada na pesquisa documental dos capítulos indicados da BNCC e do CRMG.

### **1.2.1 Análise de conteúdo**

Para compreensão da história, procedimentos e possibilidades da metodologia que será aplicada na investigação da BNCC e do CRMG, utilizaremos o texto “Análise de Conteúdo” de Moraes (1999). Segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa originada no final do século XIX, com um desenvolvimento significativo a partir da década de 1950, que busca, a partir de descrições sistemáticas, a compreensão para além de uma leitura comum de

qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal. Inicialmente em seu estado bruto, este material necessita que seus dados sejam selecionados e organizados, o que pode ser feito a partir dos procedimentos especiais de processamento de dados compreendidos nessa metodologia. Citando Olabuena e Ispizúa (1989), Moraes (1999, p. 2) indica que “[...] a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis”.

Essa metodologia pode se orientar a partir de diferentes paradigmas, como, entre outros, o positivista, o dialético, o fenomenológico e o etnográfico. De forma geral, seus procedimentos podem ser divididos em duas principais abordagens: a quantitativa a partir da objetividade dos números; e a qualitativa a partir da subjetividade da indução e da intuição. A análise de conteúdo, principalmente em suas abordagens qualitativas, se caracteriza pela busca por captar o sentido simbólico da mensagem, que nem sempre é manifesto ou tem um significado único. Nesta perspectiva, o sentido que o autor expressa pode coincidir ou não com o sentido captado pelos leitores, pode ser captado de forma diferente por diferentes leitores ou ainda o texto pode expressar sentido que autor não esteja consciente. Assim, entendendo que os valores e a linguagem cultural exercem influência no sentido da mensagem, Moraes (1999, p. 3) cita que “De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação”.

Para uma delimitação dos dados efetivamente significativos para pesquisa, é fundamental que o pesquisador reconstrua o contexto do texto e que os objetivos sejam bem estabelecidos. Os diferentes rumos que a análise de conteúdo pode tomar a partir dessas duas abordagens são observados na definição de seus objetivos. Segundo Moraes (1999, p. 3), “Numa abordagem quantitativa, dedutiva, de verificação de hipóteses, os objetivos são definidos de antemão de modo bastante preciso” (p.3), enquanto “Numa abordagem qualitativa, construtiva ou heurística, esta construção, ao menos em parte, pode ocorrer ao longo do processo”. Embora existam várias possibilidades, historicamente os objetivos dessas análises têm sido definidos baseados, segundo Moraes (1999), na caracterização da comunicação por Laswell a partir de seis questões: 1) Quem fala?; 2) Para dizer o

que?; 3) A quem?; 4) De que modo?; 5) Com que finalidade?; e 6) Com que resultados?. Como a percepção dos significados dos conteúdos analisados dependem dos objetivos propostos, as técnicas de análise variam de acordo com os objetivos que podem direcionar-se a uma ou mais destas questões.

Desta forma, por buscar interpretar o sentido simbólico da BNCC e do CRMG e, por conta dos objetivos e categorias terem surgido ao longo do processo da análise de ambos os documentos e sua relação com o referencial teórico, adotaremos a abordagem qualitativa da análise de conteúdo. Assim, partindo da premissa que a BNCC e o CRMG são documentos políticos em disputa (Arroyo, 2013) que se configuram enquanto territórios imateriais (Fernandes, 2008) nos quais sujeitos ocultos impõe seus interesses (Giroto, 2017), nossos objetivos serão direcionados a seguintes questões: 1) Quem fala? Focando a análise em quem tem voz e quem não tem em ambos os documentos, entendendo as mensagens contidas nos documentos como elementos políticos em disputa no qual se manifestam interesses de determinados atores; 2) Para dizer o que? Buscando, a partir das palavras, argumentos, ideias e significados presentes na BNCC e no CRMG, captar o valor informacional e as características da Geografia em ambos documentos. Desta forma buscamos refletir sobre as disputas presentes nos territórios da BNCC e no CRMG, mais especificamente no que diz respeito às concepções de Geografia.

Segundo Moraes (1999), apesar de diferentes autores proporem diferentes etapas metodológicas, podemos dividir a análise de conteúdo em cinco etapas: preparação das informações; unitarização; categorização; descrição; e interpretação. Iremos caracterizar cada uma dessas etapas e especificar como se desenvolveram nas análises da BNCC e do CRMG no presente trabalho.

Desta forma, a primeira etapa, a preparação das informações, é um momento que o pesquisador identifica e organiza as diferentes amostras de informações a serem analisadas. Segundo Moraes (1999, p.5), “Os dados não são inteiramente dados, mas necessitam ser preparados adequadamente para tal”. Essa preparação pode ser feita a partir da leitura de todos os materiais selecionados, de modo a identificar quais são representativos e pertinentes aos objetivos da análise. Dado esse primeiro passo, em seguida é necessário codificar os materiais com códigos (números ou letras) que permitam uma rápida identificação e retomada dos elementos a serem analisados. É necessário destacar também que a análise do material se processa de forma cíclica e circular com retorno periódico aos dados.

A segunda etapa desse processo, a unitarização, é o momento em que serão definidas as unidades de análise que, segundo Moraes (1999, p.5), “[...] é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação”. Assim, é necessário uma releitura cuidadosa de todos os materiais selecionados para definição e identificação dessas unidades que podem ser palavras, frases, temas ou mesmo o documento completo, variando a partir da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa ou dos tipos de materiais analisados. Nesse processo de releitura também são estabelecidos códigos para cada unidade, aprofundando a codificação já iniciada na fase de preparação das informações. Feito essa definição e identificação, é necessário isolar cada uma das unidades de análise que devem ser aperfeiçoadas para que possam ter um significado completo e serem compreendidas fora do contexto original. Embora seja desejável que essas unidades contenham significados independentes, sempre se perdem significados neste processo de unitarização. Desta forma, torna-se necessário também definir unidades de contexto que são mais amplas, que geralmente contém diversas unidades de análise e permitem a retomada do contexto em que cada unidade de análise surgiu.

Em seguida temos, segundo Moraes (1999 p. 6), “[...] uma das etapas mais criativas da análise de conteúdo [...]”, a categorização, um processo de redução de dados que serão agrupados por semelhança ou analogia a partir dos seguintes critérios: semânticos, que originam categorias temáticas; sintáticos, a partir de verbos, adjetivos, substantivos ou outra classe de palavras; léxicos, quando a ênfase é em critérios expressivos. As categorias estabelecidas devem conter algumas características como serem: válidas, no sentido de conterem significados úteis à pesquisa; exaustivas, possibilitando a categorização de todos os dados significativos; homogêneas, estando fundamentada em um único critério de classificação e dimensão de análise; exclusivas, no qual cada elemento estará classificado em apenas uma categoria; e consistentes, sendo objetivas para aplicação em toda a análise e não afetadas inteiramente pela subjetividade do pesquisador.

A quarta etapa da análise de conteúdo é a descrição, o primeiro momento de comunicação dos resultados do trabalho, expressando os significados captados a partir das unidades de análises e das categorias do conteúdo analisado. Moraes (1999) nos indica que há diferenças significativas desta etapa entre abordagens quantitativas e abordagens qualitativas. Nas abordagens quantitativas a descrição

envolverá a organização de tabelas e quadros, no qual serão apresentadas as categorias construídas, a sua frequência e percentual na mensagem. Já nas abordagens qualitativas serão produzidos textos sínteses que expressem o conjunto de significados das unidades de análise de cada uma das categorias. Vale destacar que, apesar de poder haver descrições de grande abrangência, este ainda não será o momento interpretativo, que é a última etapa da metodologia. Na etapa da interpretação procura-se ir além apenas da descrição e apresentar uma compreensão mais profunda não só sobre os conteúdos manifestados pelos autores, mas também sobre os conteúdos ocultos. Neste processo, a relação com a referência bibliográfica do estudo é essencial, podendo essa ter sido precisamente delimitada de forma antecipada a interpretação ou mesmo ter sido construída com base nos dados analisados.

Após especificar algumas das características da análise de conteúdo, iremos apresentar os referenciais bibliográficos pelos quais compreendemos os conceitos e elementos que foram analisados.

## **2 CONHECIMENTO GEOGRÁFICO, TERRITÓRIO E CURRÍCULO**

Nesta seção será abordado o referencial para o presente trabalho que foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica sobre temas relevantes para analisar a Geografia na BNCC e no CRMG como: história do pensamento geográfico; raciocínio geográfico; currículo; território; BNCC; e CRMG. Os assuntos e conceitos pelos quais iremos compreender essas temáticas foram delimitados a partir dos seguintes autores: Moreira (2014); Santos (1978, 1998, 2017 e 2018); Giroto (2015 e 2017); Lacoste (1993); Fernandes (2008); Arroyo (2013); Favacho (2012); Trinches e Aranda (2016); Aguiar (2018); Silva (2017); e Garcia-Reis e Callian (2021).

### **2.1 O Conhecimento Geográfico e a Leitura do Mundo**

O mundo está em constantes transformações e a Geografia se constitui enquanto um saber fundamental na interpretação dessas transformações. Para compreendermos as contribuições da Geografia para a apreensão da realidade, é importante destacar seu desenvolvimento e suas diferentes concepções ao longo desse processo. Em seu livro, “O Discurso ao Avesso”, Moreira (2014) nos permite ter uma ideia dos diferentes caminhos percorridos pela Geografia. Nos primeiros capítulos dessa obra, o autor faz uma retrospectiva do pensamento geográfico. Partindo de Estrabão, a partir de uma análise horizontal da superfície terrestre, e de Ptolomeu, com uma análise vertical da Terra e do universo, tem-se lançadas as bases da Geografia como um conhecimento da descrição da Paisagem. Um segundo momento se deu com Humboldt, a partir da relação entres os entes inorgânicos e orgânicos, e Ritter com os mosaicos de paisagens, dando início à Geografia como ciência do estudo da relação homem-meio. Essa concepção é reforçada por clássicos como La Blache, De Martonne, Reclus e Ratzel. Por fim, a Geografia atualmente se configura como uma ciência do estudo da organização do Espaço, cuja transição é feita por Brunhes ao conceber a Paisagem e o Espaço como entes antagônicos, sendo a Paisagem relacionada à natureza e ao meio, e o Espaço à sociedade e o homem como nexos-estruturantes (Moreira, 2014).

Como pode ser observado a partir da exposição de Moreira (2014), a Geografia, enquanto saber sistematizado, se vale de diferentes conceitos e categorias para entender e analisar a realidade em seus diferentes aspectos,

recortes e escalas, com destaque para o Espaço Geográfico. Conceito este que, enquanto atual e complexo, possui várias definições em diferentes momentos e por diferentes pensadores. Tomemos o geógrafo Milton Santos como exemplo. Em uma primeira definição, Santos (1978, 2017) considera o Espaço Geográfico como um conjunto de fixos e fluxos, sendo os fixos os elementos que permitem as ações transformadoras, e os fluxos os elementos resultados das ações que redefinem cada lugar. Em um segundo momento, Santos (1988, 2017) considera o objeto da Geografia a partir de duas categorias, a configuração territorial, formada pelos sistemas naturais e os sistemas sobrepostos pelo ser humano de uma área, e as relações sociais, que conferem existência social à existência material da configuração territorial. Seguindo o processo de construção teórica do autor, por fim temos a sua definição mais atual do objeto da Geografia, como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Segundo Santos (2017, p. 63):

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina.

Assim, o pensamento de Santos (2017) nos permite interpretar o Espaço a partir de suas múltiplas relações entre diferentes e complementares sistemas de objetos e sistemas de ações. Esses sistemas não podem ser tratados de forma separada, visto que os objetos condicionam as ações e essas criam novos objetos, modificam ou dão novas funções e significados a objetos preexistentes. Desta forma, “[...] o espaço encontra sua dinâmica e se transforma” (Santos, 2017, p. 63).

Tais dinâmicas e transformações do espaço podem ser bem exemplificadas a partir do mundo globalizado, onde as velocidades das trocas de mercadorias e o trânsito de informações e pessoas se intensificaram a níveis nunca vistos. Ao refletir sobre esse processo, Santos (2018) nos oferece mais algumas valiosas contribuições para entendermos o mundo atual a partir do saber geográfico. Segundo Santos (2018, p. 19), o mundo globalizado pode ser visto de três formas: como fábula, “[...] como se o mundo houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão”; como perversidade, visto o aumento generalizado das desigualdades, da fome, do desemprego, do surgimento de novas enfermidades, entre outros; e como

possibilidade, utilizando as bases técnicas que o grande capital se vale para a construção de uma globalização mais humana e para a transformação do curso da história.

Mesmo com esses exemplos de como podemos compreender o mundo a partir do saber geográfico sistematizado e da instrumentalização de seus conceitos e categorias, é necessário lembrar que, como Giroto (2015, p. 72) nos indica, “[...] a geografia, enquanto saber vinculado às experiências dos sujeitos em relação aos espaços-tempos em que vivem, precede sua sistematização como ciência moderna”. Ou seja, antes de sua sistematização por Humboldt e Ritter no século XIX e até mesmo antes do lançamento de suas bases nos séculos I e II por Estrabão e Ptolomeu, o conhecimento geográfico, como forma de interpretar e produzir o espaço, já se fazia presente e necessário para a sobrevivência das primeiras sociedades humanas.

Ao falar desse conhecimento geográfico pré-histórico, Giroto (2015, p. 72) se refere ao raciocínio geográfico que, segundo o autor, “[...] pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas”. Raciocínio geográfico este que, como Giroto dialoga com outros pensadores (Lacoste, 1993; Elias, 1993; Santos, 2002; Kennedy, 1989; Hobsbawn, 1997; e Harvey, 2011), se constituem como saber estratégico que é afirmado pela história em diferentes momentos. Entre outros exemplos dessa constituição como saber estratégico, temos a importância do raciocínio geográfico na expansão dos impérios da Antiguidade Clássica, na manutenção do poder dos senhores feudais na Idade Média, nas grandes navegações, na Revolução Industrial, nas guerras mundiais, na Guerra Fria, e na globalização capitalista. Em todos esses momentos, a partir do desenvolvimento e utilização técnicas, informações espaciais e estratégias territoriais, nota-se que o saber geográfico, como um elemento diferenciador entre os grupos e nações, foi e é essencial para a reprodução do poder.

Vale lembrar que, como Giroto (2015, p. 76) destaca:

[...] não é apenas na escala dos grandes fenômenos, das forças hegemônicas e de grandes acontecimentos ou eventos que podemos verificar a importância do raciocínio geográfico. Desde a célebre obra de Raffestin (1993), a partir das contribuições trazidas por Foucault e a sua microfísica do poder, é possível identificar nas práticas cotidianas dos diferentes sujeitos a dimensão espacial das mesmas. E isso também surge na vida de alunos e professores, produtores de raciocínio geográficos.

Mesmo com essa constatação, não é possível dizer que a Geografia presente nos currículos escolares e trabalhada nas escolas, privilegia essa dimensão do raciocínio geográfico nas práticas cotidianas e escolares. Pelo contrário, Girrotto (2015), dialogando com Vasconcellos (2007), indica que as concepções não dialéticas e fragmentadas ainda são dominantes como princípios norteadores dos currículos. O que pode ser explicada a partir do pensamento de Lacoste (1993), para quem a Geografia escolar foi construída buscando mascarar o conhecimento geográfico como um saber estratégico, criando um distanciamento historicamente construído entre a Geografia ensinada nas escolas e o raciocínio geográfico que é essencial para a reprodução das estruturas de poder.

A partir disso, discutir e analisar propostas curriculares, como a BNCC e o CRMG ganha ainda mais importância, principalmente se o Currículo é entendido em sua perspectiva territorial, como elemento que é disputado por diferentes sujeitos e seus interesses. Assim, poderemos enfrentar alguns dos novos desafios da Geografia escolar como, segundo Giroto (2015, p.78), “[...] produzir uma leitura de mundo que não seja apenas repetição das informações que os alunos recebem por meio dos diferentes meios de comunicação”. Desafios esses que dialogam com as reflexões de Santos (2018) e seu entendimento do mundo globalizado como fábula, no qual há a difusão instantânea de notícias que aparentam democratizar a informação mas que, de forma perversa, desinformam e alienam. Certamente, um dos caminhos para uma outra globalização passa por uma Geografia escolar que instrumentalize os estudantes para o exercício do raciocínio geográfico de interpretação da realidade e para a apropriação dos meios técnicos do mundo globalizado na construção de uma globalização mais humana.

## **2.2 A Perspectiva Territorial do Currículo**

Território é uma categoria de análise da Geografia, muito utilizado também por outras ciências, que se remete à produção e delimitações do espaço a partir de relações de poder e domínio. Segundo Fernandes (2008) a relação classe-território é indissociável, visto que a produção do espaço é realizada a partir de relações sociais entre diferentes classes que disputam modelos de desenvolvimento e de sociedade. Assim, para o autor, “O sentido de disputa está na essência do conceito de território, que contém como princípios: soberania, totalidade,

multidimensionalidade, pluriescalaridade, intencionalidade e conflitualidade” (Fernandes, 2008, p. 5).

Para entendermos o currículo em sua perspectiva territorial, é necessário compreender o território para além da sua existência material como organização territorial, mas também em sua existência social e real. Neste sentido, Fernandes (2008) nos oferece valiosas contribuições ao tratar dos territórios imateriais que agem como base de sustentação de todos os territórios, estando relacionados ao controle e domínio da construção do conhecimento e suas interpretações. Segundo o autor:

A produção material não se realiza por si, mas na relação direta com a produção imaterial. Igualmente, a produção imaterial só tem sentido na realização e compreensão da produção material. Essas produções são construídas nas formações socioespaciais e socioterritoriais. Os territórios materiais são produzidos por territórios imateriais (Fernandes, 2008, p. 15).

A dimensão imaterial dos territórios nos permite compreender melhor o mundo a partir das diferentes disputas ideológicas e de interesses que se materializam no espaço. Compreensão que não pode ser feita se não considerarmos também a dimensão territorial do capitalismo que, como Giroto (2015) indica, ao longo da história se valeu do raciocínio geográfico e de estratégias territoriais para se desenvolver e consolidar. Entre outros exemplos, destacamos o período após a década de 1970 que, citando Harvey (2011), Giroto (2015) traz como sendo um momento em que as transnacionais, representantes da territorialidade capitalista, ocupam o lugar do Estado como agentes hegemônicos do espaço, se valendo do raciocínio geográfico para isso. Assim, segundo Giroto (2015, p. 76), “[...] a dimensão territorial do capitalismo torna-se cada vez mais evidente, sendo que o controle sobre as informações e sobre a produção do espaço torna-se essencial neste processo”.

Desta forma, pensar o currículo em sua dimensão territorial, considerando que o sentido de disputa está na essência do Território (Fernandes, 2008), é pensá-lo como um território em disputa no qual, entre outros, a territorialidade capitalista está presente. Na obra, “Currículo, território em disputa”, de Arroyo (2013), encontram-se pontos convergentes com a concepção de Território de Fernandes (2008), como, por exemplo, quando o Arroyo (2013, p. 38) cita que: “Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade [...]”,

coincidindo com a ideia de Fernandes (2008, p. 5) no qual “O sentido de disputa está na essência do conceito de território [...]”.

Em sua análise, Arroyo (2013) traz os docentes-educadores e educandos como sujeitos centrais e a sala de aula como o espaço dessas disputas no campo do currículo. Segundo o autor, o currículo ganha centralidade como território em disputa a partir de alguns indicadores como: a repolitização e complexificação do campo do conhecimento que se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado; a histórica relação entre o conhecimento e o reconhecimento ou segregação de diversos coletivos sociais; a estreita relação entre o currículo e o trabalho docente; e a centralidade histórica do currículo que o vem tornando um território que concentra disputas políticas. Desta forma, podemos considerar o currículo como um Território Imaterial de sustentação e produção de Territórios que se materializam no Espaço Geográfico, que Fernandes (2008) nos traz. Neste Território Imaterial perpassam disputas não só pelo currículo, mas pela docência, pelo conhecimento e por projetos de sociedade (Arroyo, 2013).

Segundo Arroyo (2013, p. 18), “Toda tentativa de ocupação de territórios cercados provoca reações, novas cercas e controles [...]”, assim como “Toda ousadia de democratizar o conhecimento, a ciência, a racionalidade, de reconhecer conhecimento, racionalidade no senso comum, no povo comum será castigada, controlada” (Arroyo, 2013, p. 42). Ao citar esses pontos, o autor destaca que a autonomia docente conquistada nas últimas décadas pelo avanço do movimento da categoria vem sendo confrontada por uma retomada conservadora que busca reduzir a identidade do educador a uma função aulista a partir de controles gestores, da rigidez dos ordenamentos curriculares, da política de avaliação e da lógica de culpabilização do professor pelo fracasso escolar. Segundo o autor, nosso sistema de ensino tem como marca o controle dos seus profissionais, de forma que a identidade docente historicamente vem sendo manipulada por “[...] totalitarismos conservadores, sejam políticos e de políticas, sejam do mercado [...]” (Arroyo, 2013, p. 30).

Diante disso, é pertinente destacar a posição de Arroyo, para quem “[...] os currículos de educação básica e até de formação são pobres em sujeitos e em experiências sociais” (Arroyo, 2013, p. 19) no qual se encontra “[...] um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas” (Arroyo, 2013, p. 77). Desta forma, o autor traz

essa discussão para além do território de disputas teóricas mas também pela disputa entre sujeitos da ação educativa, como nos aponta Favacho (2012, p.929) sobre a obra de Arroyo (2013).

Os professores e alunos não se pensam apenas como ensinantes e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos.

Desta forma, fica evidente que o campo de disputas curriculares não é um território disputado somente pela territorialidade hegemônica, mas também pelas territorialidades de professores, alunos e minorias. Sujeitos que lutam muito mais do que apenas pela escolarização, pois suas afirmações como sujeitos de direitos não se dão somente a partir da escola. Segundo Favacho (2012, p. 929), “Agora, a luta é por pertencimento social amplo, [...] onde o direito à escola adquire outra relevância”. Assim, esses sujeitos pressionam os currículos oficiais buscando com que seus conhecimentos também sejam pronunciados nas escolas, entendendo que os saberes têm origem na experiência social não apenas na artificialidade das questões epistemológicas.

O que não significa dizer que os currículos oficiais deixaram de ser instrumentos de controle do trabalho docente, e definição do que é ou não trabalhado nas unidades escolares. Pelo contrário, contrastando com a luta dos sujeitos de educação por representatividade, avançam reformas educacionais de natureza neoliberal, marcando avanço de interesses hegemônicos e o controle do trabalho docente por meio de parâmetros, diretrizes e avaliações externas, como é o caso da BNCC e do CRMG, por exemplo. Por isso, mais uma vez se afirma a importância da análise crítica e contextualizada de tais documentos, que se constituem como territórios marcados pelo conflito entre diferentes sujeitos e interesses, na qual estão em disputa projetos e concepções de educação e sociedade. A subseção a seguir apresenta alguns pontos relevantes para entender o campo de disputa no qual se desenvolve e consolida a BNCC e o CRMG.

### **2.3 Concepções Sobre a BNCC e o CRMG**

Embora a construção de uma base nacional curricular seja algo já proposto na Constituição de 1988, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) figura como um tema central no debate sobre as reestruturações das políticas

educacionais que vem ocorrendo a partir do Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014. Tranches e Aranda (2016) apresentam um bom ponto de partida para discussão ao realizar um levantamento bibliográfico sobre a formulação da BNCC como ação da política educacional. Segundo as autoras, a BNCC é um documento que estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que vão orientar a construção dos currículos da educação básica de todo o território brasileiro. A partir da análise de vinte e cinco (25) trabalhos em bancos de dados e cinco documentos que trazem abordagens e posicionamentos de entidades ligadas à Educação, Tranches e Aranda (2016) nos apontam duas principais características e tendências das investigações sobre a BNCC. Uma dessas é a abordagem da BNCC a partir dos seus antecedentes, apresentando questionamentos sobre as reais contribuições e necessidades de uma base nacional curricular. Outra perspectiva, foi a abordagem das relações de poder que perpassam as normatizações curriculares, compreendendo a BNCC como um documento voltado aos interesses de grupos hegemônicos.

Aguiar (2018), enquanto conselheira da comissão bicameral constituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação (MEC) na elaboração da BNCC do Ensino Fundamental e Educação Infantil, nos mostra algumas reflexões sobre o processo de construção desse documento. Em seu trabalho, a autora relata e contextualiza o pedido de vista encabeçado por ela e outras duas conselheiras, e seus votos contrários ao parecer da BNCC, denunciando a celeridade no seu processo de elaboração em diferentes etapas e a falta de referências na sistematização da Base.

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referências e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixa claro o projeto de nação e educação desejadas (Aguiar, 2018, p. 14).

Neste sentido, a autora aponta críticas sobre o processo de elaboração do documento, como em relação à consulta pública sobre a primeira versão da BNCC, na qual as contribuições foram individualizadas e, sem um processo de discussão coletiva, analisadas e sistematizadas em uma segunda versão do documento. Assim como a primeira versão, a segunda foi tomada sem nítido marco de referência tanto do grupo de profissionais selecionados para o trabalho, como do critério de seleção das contribuições. Segundo Aguiar (2018, p. 14), essa “metodologia de construção

linear, vertical e centralizadora”, se seguiu nas discussões da segunda e terceira versão, a partir de seminários e audiências públicas em todo o país, cujas contribuições públicas não se efetivaram no documento final por conta da célere tramitação da matéria.

A crítica sobre a velocidade imposta pelo Governo Federal na elaboração da BNCC também pode ser encontrada no trabalho de Giroto (2017), que analisa os sujeitos e intencionalidades ocultas presentes no documento, chamando atenção para os interesses de grandes grupos econômicos. Entre os exemplos citados pelo autor, está o Banco Mundial e seu papel na definição das políticas educacionais no Brasil e na América Latina, e outras duas entidades ligadas ao setor empresarial brasileiro. Assim, citando o pensamento de Harvey (2011) sobre a territorialidade capitalista, Giroto (2017) aponta, a partir da análise desses agentes ocultos, um processo de privatização da educação pública brasileira, transformando-a em local de absorção do capital excedente, sendo a BNCC uma ferramenta fundamental neste processo:

[...] Daí o interesse cada vez maior de grupos econômicos de dominar o discurso sobre o que deve ser a educação pública no país, pensando em seus conteúdos, práticas e formas de gestão. Daí a retórica presente no site do Banco Mundial, do Todos pela Educação e da Fundação Lehman que, dizendo-se profundamente preocupados com o futuro da educação pública do país, querem, de fato, garantir o avanço do capital sobre esta nova fronteira de valorização (Giroto, 2017, p. 436-434).

Neste ponto, fica nítida a relação feita pelo próprio autor em outra ocasião (Giroto, 2015), no qual o mesmo resgata múltiplos exemplos ao longo da história sobre as estratégias territoriais das potências hegemônicas para reproduzir seu poder, se valendo do raciocínio geográfico como elemento diferenciador. Entre esses exemplos, temos os relacionados ao grande capital a partir da década de 1970 que busca diferentes formas para obter lucro e competir no mercado mundial globalizado. No trecho acima, pode-se constatar que essa territorialidade capitalista se apropria das políticas educacionais, em especial das políticas curriculares, para ampliar seu domínio para todas as instâncias da sociedade.

Giroto (2017), especifica a relação do BNCC com o PNE fazendo apontamentos especificamente à meta 7, que diz respeito à ampliação da qualidade da educação brasileira, que é reduzida à obtenção de melhores resultados em avaliações nacionais e internacionais. Assim, segundo o autor, essa redução da ideia de qualidade da educação é respaldada por currículos que restringe a

autonomia do docente, que tem suas ações vigiadas, controladas e avaliadas por olhares externos.

Na discussão do processo de elaboração da Base, também torna-se fundamental destacar o protagonismo nas audiências públicas da BNCC da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), entidade civil que reúne geógrafos, professores e estudantes de Geografia, que se posicionou contra o processo de aprovação da BNCC. O professor Giroto, na 4ª Audiência Pública promovida pelo CNE em São Paulo no dia vinte cinco de agosto de dois mil e dezessete (25/08/2017), indica em sua fala que a AGB desde 2015 discute a BNCC e que em nenhum momento as considerações construídas pela entidade foram consideradas. Segundo Giroto, a BNCC é uma ficção que já está posta em São Paulo e é um fracasso, pois a mesma não representa os professores e sim o setor do empresariado, como Lemann, Gerdau, Marinho e Setúbal, sujeitos ocultos cujos os interesses estão efetivamente presentes no documento (AGB Niterói, 2017).

Na Audiência Pública promovida pelo CNE em Brasília no dia onze de setembro de dois mil e dezessete (11/09/2017), André Tinoco Vasconcelo, como representante da AGB, afirma que a associação se coloca mais uma vez contra o processo de aprovação da BNCC, entendendo que esse documento não resolverá os problemas da educação brasileira e sim reforçará a precarização que já ocorre nas diferentes regiões do país. Corroborando com o indicado por Giroto na audiência de São Paulo. Vasconcelo também aponta que a BNCC serve aos grupos privados, ao empresariado que enxergou na educação um tesouro a descobrir, uma fonte de lucros, como a Fundação Lemann, Itaú-Unibanco. Outro ponto destacado por Vasconcelo nesta audiência é a farsa do processo democrático da construção da Base. Segundo Vasconcelo, a base já estava fechada ao longo do seu processo de discussão, com o MEC divulgando que a base já estava pronta e já eram desenvolvidas apostilas e formações para a implementação da base. Em relação especificamente à Geografia, Vasconcelo destaca que a BNCC não contempla a construção de um conhecimento crítico sobre o mundo, não respeita as geografias construídas no chão da escola, por professoras e professores que têm nas suas práticas cotidianas formas de construir leituras críticas e visões contra-hegemônicas de mundo (AGB Niterói, 2017).

A discussão em relação à construção e implementação da BNCC, e também o CRMG, é pertinente a todas as ciências, em especial aquelas que têm como um

de seus pilares a sua constituição enquanto disciplina escolar. Este é o caso da Geografia que, segundo Moreira (2014), se constitui enquanto instituição científica após e em função da Geografia escolar implantada no território da Prússia no século XVIII. O surgimento dessa disciplina foi estratégico para o fortalecimento do recém-instituído Estado-Nação da Prússia e posteriormente de outros países, o que desde início aponta o caráter estratégico do conhecimento geográfico. Ideia que pode ser muito bem complementada por Lacoste (1993) quando este aponta a função de alienação de uma Geografia escolar que, por ser enfadonha e acrítica, desinteressa os sujeitos sobre as questões geográficas dos grandes interesses de Estado e dos detentores do poder. Assim, o conhecimento geográfico, que ampliou seu paradigma para as questões de poder que perpassam o Espaço Geográfico a partir de uma Geografia crítica inaugurada por Lacoste (1993), é disputado no campo ideológico e político a partir da BNCC e do CRMG.

A partir de Silva (2017), que faz uma pertinente discussão sobre a Geografia na BNCC, podemos retornar à questão da falta de explicitação em relação às referências do documento que Aguiar (2018) nos traz, agora especificamente da Geografia. O Ensino Médio foi a etapa na qual a BNCC impôs alterações mais significativas, principalmente a partir dos itinerários formativos que adota uma perspectiva interdisciplinar, na qual a superficialidade e vagueza dos saberes a serem trabalhados em sala de aula se mostram como um empecilho no diálogo da Geografia com as demais Ciências Humanas, e vice-versa. Constrói-se assim, um referencial curricular que não permite instrumentalizar o pensamento espacial. Assim Silva (2017, p. 430) alerta:

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.

Silva (2017) e Girotto (2017) apresentam convergências em vários momentos de seus trabalhos, principalmente no que se refere, ao viés neoliberal do conjunto de políticas educacionais mais ampla onde a BNCC se insere, tanto no sentido de controle do trabalho docente, como o uso mais eficiente de recursos das políticas educacionais em uma lógica racionalista que vê custo acima de tudo. Assim, sobre a priorização da construção da base em relação às outras necessidades da educação básica brasileira, Silva (2017, p. 424) destaca:

Porém, é salutar destacar que mais urgente que as mudanças e inovações práticas no processo de ensino/aprendizagem, é a valorização dos profissionais da educação; são 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.

O trecho acima segue na mesma linha do pensamento de Girotto (2015) quando esse, ao criticar a dicotomia curricular que impede a instrumentalização o raciocínio geográfico nas aulas de Geografia, afirma que “Não se pode mudar a escola só na teoria” (Girotto, 2015, p. 81). Segundo o autor, o MEC parece acreditar que uma base curricular dará fim às mazelas da educação básica brasileira. Esses problemas só poderão ser superados, entre outros, a partir do aumento do investimento na educação, melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas e no trabalho docente, e que os sujeitos da educação sejam considerados efetivamente na construção de políticas educacionais. Para isso, é necessário muito mais do que apenas a construção de ordenamentos curriculares, é fundamental que tais sujeitos da educação sejam inseridos e reconhecidos em seus diversos contextos espaciais, seja do ponto de vista econômico, social, cultural, histórico nesses documentos.

A ideia do currículo como elemento transformador da educação e a ausência de uma participação efetiva dos sujeitos da educação na construção de ordenamentos curriculares, também é encontrado no CRMG. Garcia-Reis e Callian (2021, p. 16), na pesquisa sobre o estatuto do trabalho docente no CRMG, ao identificar a motivação geral do documento de promover uma educação pública, inclusiva, com qualidade e equidade, nos indica que:

Entendemos que o texto analisado (CRMG) apresenta um objetivo idealizado, demonstrando desconhecimento sobre a realidade escolar, fazendo-nos inferir que seus criadores não são sujeitos conhecedores do real funcionamento da escola, das dimensões de uma aula, configurando o documento como utópico, pois isso é pensar em uma escola idealizada, inexistente.

Para chegar a essa conclusão, Garcia-Reis e Callian (2021) inicialmente identificam o contexto de produção do CRMG e em seguida fazem uma análise do texto introdutório do documento, etapa que indica tal conclusão. Na identificação do contexto sociointeracional de produção do texto, foram levantadas informações externas para leitura mais crítica do documento. Um dos aspectos levantados foram as intervenções governamentais nos últimos anos com o objetivo de melhorar a

educação, como a elaboração da BNCC que é identificado como marco dessas intervenções. No entanto, por terem surgido em um momento nacional caótico, com a destituição do cargo de uma presidente e posse do vice-presidente com uma política de ideologia neoliberal, a BNCC e o CRMG são apontados por Garcia-Reis e Callian (2021) como documentos que priorizam uma reforma educacional.

O processo de organização do CRMG, foi conduzido por grupos de trabalho de currículo composto por profissionais de diversas áreas e partes de Minas Gerais, e contou com formações, consulta pública on-line e encontros em diversos municípios. No entanto, Garcia-Reis e Callian (2021, p. 13) entendem que houve um processo de instrumentalização da participação na elaboração do CRMG e que essa participação não foi efetiva “[...] pois, ao fim das ditas consultas, não houve retorno das entidades governamentais sobre quais sugestões foram acatadas ou não e o porquê”. Assim, compreende-se que o CRMG acompanha a lógica de outros documentos oficiais na qual “[...] as prescrições são geralmente elaboradas por agentes externos e impostas aos professores (idem, p.7)”.

Em Relação ao professor no CRMG, Garcia-Reis e Callian (2021) nos indica pontos relevantes que devem ser levados em conta nas análises do presente trabalho. Entre outros, o professor é identificado como alvo da prescrição do documento, que é mencionado de forma generalizada e superficial, sendo muitas vezes substituído pela palavra educar e leitor, o que é indicativo da tentativa de esvaziamento da docência e da sua dimensão profissional. Assim, o professor recebe no CRMG um papel de adjuvante ou instrumento do processo de ensino, em uma perspectiva aplicacionista de ensino que nega seu papel de ator e confere o protagonismo ao currículo.

Contrastando com a ideia do professor como mero executor do currículo, Garcia-Reis e Callian (2021, p. 19), também identificam no CRMG a ideia de autonomia do professor, que por hora é apresentado “[...] como um super-homem (Machado, 2007), capaz de resolver todos os problemas dos alunos, dentro e fora da sala de aula, atribuindo-lhe múltiplas tarefas”. Essa contradição revela uma incoerência interna do CRMG, na qual a necessidade de aplicar o currículo e a pouca autonomia na condução do seu trabalho está relacionada com a ruptura da subjetividade do professor, o mal estar docente e a crise de sua identidade profissional.

Sobre o CRMG, menos referências foram exploradas no presente trabalho, o que se deu pela dificuldade de encontrar produções que trabalhem sobre o CRMG e sua relação com a Geografia. Questão que também foi identificada como lacuna pela qual a atual pesquisa buscou se desenvolver e contribuir.

### 3 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA BNCC E DO CRMG

Aqui iniciaremos o processo de comunicação dos resultados do trabalho a partir da descrição e interpretação dos dados da análise de conteúdo realizada nos capítulos da BNCC e do CRMG que se referem a Geografia e as Ciências Humanas. Assim, após o desenvolvimento das etapas desta metodologia que foram destacadas na segunda seção, como a preparação das informações, a unitarização e a categorização, iremos expressar os significados captados dos documentos que foram organizados em unidades de análises e categorias. Desta forma, após a análise e codificação das informações, buscando atingir o objetivo de compreender quais as concepções de Geografia estão presentes na BNCC e no CRMG, foram estabelecidas as duas seguintes categorias: 1ª categoria, referências ao ensino de Ciências Humanas e Geografia; e 2ª categoria, referências a escola e aos sujeitos da educação. Na primeira, foram agrupados os elementos que caracterizaram a Geografia e área das Ciências Humanas em três unidades de análises: formação integral e apreensão da realidade; conceitos, noções e categorias básicas da Geografia e das Ciências Humanas; e unidades temáticas, competências e habilidades. Já na segunda categoria, selecionou-se as referências a escola e os sujeitos da educação também em três unidades de análise: menção a escola; menção ao aluno/estudante; menção ao professor/educador. Veja a organização das categorias e unidade de análise no quadro abaixo

**Quadro 1 - Categorias e unidades de análises da BNCC e do CRMG**

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>
Referências ao ensino de Ciências Humanas e Geografia	Formação integral e apreensão da realidade
	Conceitos, noções e categorias básicas da Geografia e das Ciências Humanas
	Unidades temáticas, competências e habilidades
Referências a escola e aos sujeitos da educação	Menção a escola
	Menção ao aluno/estudante
	Menção a professor/educador

Fonte: Brasil, 2017; Minas Gerais, 2018. Organização: Lucas Gomes, 2023.

Assim, nesta seção desenvolveremos a etapa da descrição da análise de conteúdo, na qual serão apresentados o conjunto de significados das unidades de análise de cada uma das categorias. É importante destacar que os quadros apresentados nesta seção não implicam numa análise sob a perspectiva quantitativa, trata-se apenas de uma forma de facilitar a visualização das informações.

### **3.1 Categoria: Referências a Geografia e as Ciências Humanas**

Nesta primeira categoria, como destacado acima, foram identificados e isolados os elementos das partes analisadas da BNCC e do CRMG que caracterizaram o ensino de Ciências Humanas e Geografia a partir de três unidades de análise. Na primeira, *formação integral e apreensão da realidade*, destacam-se os significados que colocam as Ciências Humanas e a Geografia como forma de desenvolver a compreensão do mundo, o pensamento crítico e a formação da identidade. Já na segunda unidade de análise, *conceitos, noções e categorias da Geografia e das Ciências humanas*, os elementos que apresentam o arcabouço teórico e conceitual, assim como as noções básicas e procedimentos de investigação das Ciências Humanas e Geografia são colocados em evidência. Por fim, na unidade de análise, *unidades temáticas, competências e habilidades*, captou-se os significados que expressam a organização curricular da BNCC e do CRMG na estrutura de unidades temáticas, objetos de conhecimentos, competências e habilidades.

#### **3.1.1 Unidade de análise: Formação integral e apreensão da realidade**

Na unidade de análise formação integral e apreensão da realidade, identificou-se os significados em ambos os documentos que o ensino de Geografia e História estimula o desenvolvimento de uma melhor e mais responsável compreensão e intervenção no mundo, além de uma formação ética intelectualmente autônoma, pautada nos direitos humanos, no respeito ao ambiente e a coletividade. Assim, a partir do ensino dos componentes das Ciências Humanas, os alunos devem conhecer o mundo em sua complexidade de forma crítica,

analisando os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações.

Para melhor organizar os sentidos captados nessa unidade de análise, os trechos que apresentam informações semelhantes e relevantes para a compreensão das concepções de Geografia e as Ciências Humanas presentes na BNCC e no CRMG foram organizados em quadros. Esses quadros dividem os trechos, na qual a primeira coluna apresenta fragmentos do texto da BNCC e a segunda coluna do texto do CRMG sendo que em cada linha são apresentados trechos sobre o mesmo assunto. Nota-se redações idênticas, com apenas pequenas complementações de um documento para o outro.

#### **Quadro 2 - Formação integral e apreensão da realidade**

<b>BNCC</b>	<b>CRMG</b>
Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais (Brasil, 2017, p. 356).	Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos estudantes a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável, consciente e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais (Minas Gerais, 2018, p. 783).
Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta (Brasil, 2017, p. 359).	Nessa perspectiva, estudar Geografia é uma oportunidade para compreender, atuar e ler o mundo em que vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta (Minas Gerais, 2018, p. 790).

Fonte: Brasil, 2017; Minas Gerais, 2018. Organização: Lucas Gomes, 2023.

Assim, nota-se em ambos os documentos a convergência em relação ao papel das Ciências Humanas da Geografia de propiciar aos alunos/estudantes o desenvolvimento da interpretação do mundo e da atuação no mesmo de forma ética,

responsável, e autônoma. As poucas diferenças entre os textos se apresentam no CRMG com apenas trocas de termos e complementações que não alteram o sentido da frase, o que pode ser visto na primeira linha do quadro 2. Citando especificamente a Geografia que, na BNCC, é novamente destacada como oportunidade de compreensão do mundo como uma contribuição oferecida por esse componente curricular que analisa as ações humanas em diferentes sociedades e regiões. O CRMG compartilha desta ideia, porém acrescenta nela a oportunidade não somente de compreender, mas também de atuar e ler o mundo em que vive.

Outra ideia presente em relação ao estudo de Geografia na BNCC é a sua contribuição no processo de formação da identidade a partir da compreensão das paisagens e lugares vividos, conceitos que poderão ser melhor compreendidos na próxima unidade de análise. Sobre essa formação da identidade, o CRMG complementa as ideias da BNCC dos tempos e espaços de vivências com o significado da identidade mineira que no documento é citada de como mineiridade, indicando uma oposição com ideia de brasilidade que está latente na BNCC. Assim, segundo o CRMG essa identidade é:

[...] representada pela grande diversidade sociocultural e natural, distribuída nos 853 municípios que compõem o Estado, no qual convivem diferentes grupos como os sertanejos, as populações ribeirinhas, povos indígenas, remanescentes de quilombos, povos ciganos, entre outros. Cada localidade tem sua própria dinâmica, o que inclui o patrimônio cultural material e imaterial, representado por sítios arqueológicos, arquitetura barroca, tradições folclóricas, gastronomia, entre outros (Minas Gerais, 2018, p. 780 e 781).

Além de em ambos documentos a Geografia e as Ciências Humanas estarem relacionadas à apreensão da realidade, seja a partir da leitura e compreensão do mundo ou da formação da sua identidade a partir das vivências, também se destaca a ideia da formação integral dos estudantes por meio da aprendizagem, da autonomia intelectual, do respeito aos direitos humanos e dos princípios da inclusão e diversidade. A formação integral ganha ênfase, entre as partes analisadas de ambos os documentos, no CRMG, no qual é citada como forma de priorizar a educação de qualidade, valorizar a equidade e a diversidade e garantir o acesso e permanência dos estudantes na escola.

A formação integral é também um fundamento da área de Ciências Humanas, que pretende contribuir não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também social, físico, cultural e emocional, de forma a promover o desenvolvimento pleno baseado nos princípios da equidade, da inclusão, da sustentabilidade e da centralidade no estudante (Minas Gerais, 2018, p. 781).

Desta forma, a ideia de formação integral abrange as contribuições da Geografia e das Ciências Humanas no desenvolvimento da leitura de mundo, da formação da identidade e do exercício da cidadania. Segundo ambos os documentos, esse processo se dará a partir de várias ferramentas, noções e habilidades, cujo os significados serão melhor expressos nas próximas unidades de análise, como os procedimentos de investigação em Ciências Humanas, o raciocínio espaço temporal e o raciocínio geográfico.

### **3.1.2 Unidade de análise: Conceitos, noções e categorias básicas da Geografia e das Ciências Humanas**

Em ambos documentos as Ciências Humanas são introduzidas citando suas contribuições no desenvolvimento da cognição a partir da contextualização, sendo cognição e contexto apresentados como categorias e princípios essenciais da área, desenvolvidas em circunstâncias históricas específicas. Relacionada a essa ideia também são apresentadas as noções de tempo e espaço, indicados como conceitos fundamentais da área que, junto com o movimento, são categorias básicas das Ciências Humanas que devem se relacionar com a crítica sistemática à ação humana e as relações sociais. Esses pontos podem ser identificados no quadro 3.

#### **Quadro 3 - Tempo, Espaço e Movimento**

<b>BNCC</b>	<b>CRMG</b>
A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição <i>in situ</i> , ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença (Brasil, 2017,	A área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental integra os componentes curriculares de Geografia e História e contribui para o desenvolvimento da cognição ancorada na contextualização, marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são princípios essenciais, formados por circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar destaque com

p. 353).	vistas ao acolhimento da diferença (Minas Gerais, 2018, p. 779).
Embora o tempo, o espaço e o movimento sejam categorias básicas na área de Ciências Humanas, não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos (Brasil, 2017, p. 353).	O ensino de Ciências Humanas, baseado na noção de tempo, espaço e movimento, categorias básicas da área, deve estar associado à crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e especialmente à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos (Minas Gerais, 2018, p. 779).

Fonte: Brasil, 2017; Minas Gerais, 2018. Organização: Lucas Gomes, 2023.

O raciocínio espaço-temporal, baseado na ideia que o ser humano produz e se apropria do espaço que vive em determinada circunstância histórica se tornando responsável pelos fenômenos naturais e históricos dos quais são agentes, também está presente em ambos documentos. Desta forma, o raciocínio espaço-temporal está relacionado ao processo de exploração das noções de espaço e tempo que deve ser feito a partir de diferentes linguagens para que o aluno possa interpretar e produzir representações dos lugares vividos, concebidos e percebidos. Vide o quadro 4.

#### Quadro 4 - Raciocínio espaço-temporal

BNCC	CRMG
O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os	O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se de espacialidades em determinadas circunstâncias históricas. Ao identificar essas circunstâncias, o ser humano torna-se apto a compreender, interpretar e avaliar os significados das

significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente (Brasil, 2017, p. 353).	suas ações no passado e no presente o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo impacto nos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente (Minas Gerais, 2018, p. 779).
A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos (Brasil, 2017, p. 353).	Para trabalhar os objetos do conhecimento das Ciências Humanas, é importante a utilização de diferentes linguagens, de forma a permitir que os estudantes se tornem leitores e produtores de mapas, tabelas, relatos, fotografias, enfim, dos mais variados registros dos lugares vividos, concebidos e percebidos (Minas Gerais, 2018, p. 781).

Fonte: Brasil, 2017; Minas Gerais, 2018. Organização: Lucas Gomes, 2023.

Outro ponto que é destacado a partir da utilização de diferentes linguagens, é o desenvolvimento dos procedimentos de investigação em Ciências Humanas com a capacidade de observar diferentes indivíduos, situações e objetos. Esses procedimentos iniciam seu desenvolvimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano do E.F.) com a valorização e problematização de vivências individuais e familiares a partir do lúdico e de trocas.

Nos anos iniciais, o espaço e os lugares vividos são articulados com o tempo vivido e as experiências que são entendidos como Espaço Biográfico, com ênfase no reconhecimento do eu, do outro e do nós. Já nos anos finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano do E.F.), ambos os documentos trazem que deve ser ampliada as perspectivas espacial e temporal. Nesta etapa, o uso de diferentes linguagens é mantido como meio para o desenvolvimento do diálogo, da comunicação, da socialização e da resolução de conflitos, o que permite conhecer, identificar e comparar o mundo, os espaços e as paisagens em sua complexidade, de modo detalhado e crítico. Como nos indicam os trechos selecionados no quadro 5.

**Quadro 5 - Procedimentos de investigação em Ciências Humanas**

<b>BNCC</b>	<b>CRMG</b>
<p>No decorrer do Ensino Fundamental, os procedimentos de investigação em Ciências Humanas devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional) (Brasil, 2017, p. 355).</p>	<p>No decorrer do Ensino Fundamental, os procedimentos de investigação em Ciências Humanas devem contribuir para que os estudantes desenvolvam a capacidade de observação de indivíduos e sociedades e sua própria natureza morfológica, tecnológica e funcional (Minas Gerais, 2018, p. 782).</p>
<p>Nesse período (Ensino Fundamental – Anos Iniciais), o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência (Brasil, 2017, p. 355).</p>	<p>Nesse período (Ensino Fundamental – Anos Iniciais), o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos estudantes em seus lugares de vivência (Minas Gerais, 2018, p. 782).</p>
<p>Se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o desenvolvimento da percepção está voltado para o reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós, no Ensino Fundamental – Anos Finais é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação (Brasil, 2017, p. 355).</p>	<p>Se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o desenvolvimento da percepção está voltado para o reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós, na última etapa do Ensino Fundamental é possível analisar os indivíduos inseridos e atuantes em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação (Minas Gerais, 2018, p. 782).</p>

--	--

Fonte: Brasil, 2017; Minas Gerais, 2018. Organização: Lucas Gomes, 2023.

Citando especificamente a Geografia, como já foi especificado na unidade de análise “formação integral e apreensão da realidade”, esta ciência é classificada em ambos os documentos como uma oportunidade de conhecer o mundo em que se vive e de formação da identidade a partir das paisagens e lugares de vivências. Para isso é indicado que torna-se necessário desenvolver o pensamento espacial a partir do raciocínio geográfico como meio do aluno compreender aspectos fundamentais da realidade. Em relação aos princípios do raciocínio geográfico, é possível notar uma complementação no CRMG aos 7 princípios apresentados na BNCC, já que este documento apresenta a causalidade como oitavo princípio. Apesar desta diferença, em ambos os documentos o pensamento espacial e o raciocínio geográfico são apresentados de forma similar como as grandes contribuições da Geografia para a interpretação do mundo em permanente transformação a partir da relação sociedade e natureza. Para isso, é necessário assegurar a apropriação e utilização correta dos conceitos geográficos, o que também é colocado como requisito para superar a aprendizagem com base apenas na descrição.

#### **Quadro 6 - Pensamento espacial e raciocínio geográfico**

<b>BNCC</b>	<b>CRMG</b>
O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios (Quadro 1) para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (Brasil, 2017, p. 359).	O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios: Analogia, Conexão, Diferenciação, Distribuição, Extensão, Localização, Causalidade e Ordem (Quadro 1). Para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e dos fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físiconaturais, causas e consequências das ações antrópicas

	(Minas Gerais, 2018, p. 790).
Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: 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. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (Brasil, 2017, p. 360).	Essa é a grande contribuição da Geografia aos estudantes da Educação Básica: 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. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (Minas Gerais, 2018, p. 791).
QUADRO 1 – DESCRIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: Analogia [...]; Conexão [...]; Diferenciação [...]; Distribuição [...]; Extensão [...]; Localização [...]; Ordem [...] (Brasil, 2017, p. 360).	Quadro 1 – Descrição dos Princípios do Raciocínio Geográfico: Analogia [...]; Conexão [...]; Diferenciação [...]; Distribuição [...]; Extensão [...]; Localização [...]; Causalidade [...]; Ordem [...] (Minas Gerais, 2018, p. 791).

Fonte: Brasil, 2017; Minas Gerais, 2018. Organização; Lucas Gomes, 2023.

Na BNCC são indicados os principais conceitos da Geografia contemporânea a partir de diferentes níveis de complexidade: o espaço, como mais amplo e complexo e que é inseparável do tempo; território, lugar, região, natureza e paisagem, como os conceitos mais operacionais. No CRMG os conceitos citados são: o Espaço Geográfico que é tratado como o foco da Geografia, espaço das interações socioambientais e resultado da produção material e simbólica da ação humana na natureza; o Território, como a delimitação das relações de poder, domínio e a apropriação do espaço; o Lugar, como localização, orientação,

reconhecimento de identidade e pertencimento; a Paisagem, como o espaço percebido e seus elementos através dos sentidos; a Rede e a Região; como unidades espaciais dinâmicas de fluxos, deslocamento e recortes de fenômenos.

Além desta diferença entre a BNCC e o CRMG em relação a especificação e definição da Geografia e seus conceitos, também se observa outras diferenças como a contextualização da Geografia escolar na introdução do capítulo 8.2, Componente Curricular: Geografia, no CRMG. Aqui, a Geografia escolar é apresentada como constituída de estrutura e identidade própria, mas que tem a Geografia acadêmica como sua fonte alimentadora. Essa identidade e estrutura própria da Geografia escolar é produzida “[...] a partir das práticas escolares; das crenças e dos saberes pedagógicos dos professores; dos saberes dos estudantes; das orientações curriculares e dos livros didáticos” (Minas Gerais, 2018, p. 786). Outra complementação de significados encontradas no CRMG é a relação da cartografia escolar segundo Castellar (2011), que será considerada pelo referencial curricular como uma linguagem que articula fatos e conceitos, que permitem ler e escrever as características do território e que pode ser utilizada em todos os conteúdos da Geografia.

### **3.1.3 Unidade de análise: Unidades temáticas, competências e habilidades**

A terceira unidade de análise da categoria referências ao ensino de Ciências Humanas e Geografia, tem como foco a estrutura curricular da BNCC e do CRMG em unidades temáticas, competências e habilidades. Essa estrutura é essencialmente a mesma em ambos os documentos, com diferenças sutis que serão indicadas nesta unidade. Uma dessas diferenças pode ser identificado na ordem que essa estrutura aparece no texto de ambos os documentos, podendo ser percebida inicialmente na BNCC a partir da definição de conjuntos de objetos de conhecimento para o desenvolvimento de habilidades:

Os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (Brasil, 2017, p. 354).

Neste sentido, para o conhecimento e atuação responsável no mundo a partir das noções e conceitos da Geografia e das Ciências Humanas, abordados na

unidade de análise anterior, torna-se necessário o desenvolvimento de certas habilidades. Algumas das habilidades citadas na BNCC estão voltadas para a identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, para a compreensão de si e do outro.

No CRMG, essa estrutura curricular aparece inicialmente a partir da referência às dez competências gerais pautadas na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais da BNCC. Essas competências devem ser asseguradas pelas Ciências Humanas a partir da Geografia e da História, priorizando: o conhecimento; o pensamento científico, crítico e criativo; a valorização da diversidade; a argumentação; o uso da tecnologia digital; o autoconhecimento; e a empatia na cooperação, na responsabilidade e na cidadania, objetivando a formação humana do estudante em suas múltiplas dimensões. Especificamente sobre a Geografia, o CRMG cita algumas competências gerais da BNCC que deverão ser desenvolvidas com mais ênfase neste componente como: competência 5, Cultura Digital; competência 6, Trabalho e Projeto de Vida; competência 7, Argumentação; competência 8, Autoconhecimento e Autocuidado; competência 9, Empatia e Cooperação; e competência 10, Responsabilidade e Cidadania.

Essas competências gerais estão articuladas as competências específicas que aparecem e são as mesmas na BNCC e no CRMG, sendo elas, de forma resumida: 1, compreender a si e ao outro como identidades diferentes [...]; 2, analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional [...]; 3, identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade [...]; 4, interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros [...]; 5, comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados [...]; 6, construir argumentos [...]; e 7, utilizar as linguagens cartográficas, gráficas e iconográficas e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal [...].

O outro elemento central na estrutura curricular da BNCC e do CRMG, as unidades temáticas, são apresentadas em ambos os documentos como uma progressão de habilidades e cinco unidades temáticas comuns para o Ensino Fundamental que são: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; e natureza, ambiente

e qualidade de vida. Em relação a especificação de cada uma dessas unidades temáticas, a redação da BNCC e do CRMG são fundamentalmente iguais, exceto por algumas complementações trazidas pelo CRMG. Uma dessas complementações encontradas no CRMG, está na apresentação das unidades temáticas como compostas por conjuntos de conhecimentos que devem ser trabalhadas de forma recursiva e integrada pelos professores e que permitem a construção do pensamento do simples ao complexo que distingue e une em vez de isolar e separar.

Assim, na primeira unidade temática, denominada de “o sujeito e seu lugar no mundo”, serão trabalhadas noções de pertencimento e identidade. Os anos iniciais do Ensino Fundamental darão ênfase aos espaços e tempos de vivência que estimularão o desenvolvimento de relações espaciais topológico, projetivas e euclidianas. Além do raciocínio geográfico, da alfabetização cartográfica e a construção da identidade a partir do outro. Já nos anos finais, serão trabalhadas relações do sujeito em contextos mais amplos a partir de temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo, buscando entender seu lugar no mundo, como indivíduo e sujeito social.

Na segunda unidade temática, “conexões e Escala”, busca-se fazer a articulação entre diferentes espaços e escalas, para levar a compreensão de interações multiescalares presentes no espaço. Aqui, será trabalhada a conexão como princípio geográfico pelo qual se compreende a relação entre a sociedade, natureza e o lugar em sua totalidade. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, serão trabalhadas as interações entre sociedade e meio físico natural, no qual os alunos podem aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas. Sobre os anos finais do Ensino Fundamental, não é especificado a abordagem nos documentos.

Na terceira unidade temática, “mundo do trabalho”, busca-se trabalhar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os processos, técnicas e materiais utilizados em diferentes sociedades, além de caracterizar as atividades dos setores da economia. Nos anos finais, serão trabalhados os processos de produção do espaço agrário e industrial, as relações campo e cidade, e as implicações das novas tecnologias e da revolução técnica-científica-informacional no mercado de trabalho.

Na quarta unidade temática, “formas de representação do pensamento espacial”, será desenvolvida, a partir de várias linguagens, a alfabetização

cartográfica, buscando o domínio, elaboração e leitura de mapas e fugir do ensino do mapa como fim em si mesmo. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, serão trabalhadas as habilidades de localização, extensão, correlação, diferenciação e analogia espacial, enquanto nos anos finais será trabalhada a leitura, comparação e elaboração de diversos mapas temáticos.

Na quinta e última unidade temática, “natureza, ambiente e qualidade de vida”, busca-se a unidade da Geografia humana e física, embora o documento coloque destaque os processos físicos-naturais do planeta. Assim, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, serão trabalhados o meio físico, seus recursos, e a forma como diferentes comunidades transformam a natureza. Enquanto nos anos finais serão trabalhadas dimensões conceituais e relações mais complexas e elaboradas, embora o documento não especifique quais, assim como os fundamentos naturais do planeta e as suas transformações pelas atividades humanas.

A estrutura curricular em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC do CRMG, indica a Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental a partir do prosseguimento às aprendizagens desenvolvidas nos anos iniciais. No sexto ano, busca-se retomar a identidade sociocultural a partir dos lugares de vivência, assim como trabalhar os conceitos estruturantes do meio-físico-natural, levando em conta o tempo social e da natureza para entender processos como o avanço do capital, os conflitos por recursos, por territórios e por diferentes modos de vida. No sétimo ano será dado ênfase na formação territorial do Brasil e da América Latina, entendendo as relações entre a dinâmica físico-natural, as ações humanas e o uso do território, trabalhando com os conceitos de Região, Estado, Nação e formação territorial. Nos últimos anos do Ensino Fundamental, a ênfase está no espaço mundial. No oitavo são explorados os conceitos de Território e Região, a formação dos Estados nacionais, o uso e ocupação do Território dos continentes americano e africano, enquanto no nono ano será trabalhado sobre os continentes Europa, Ásia e Oceania, e também a nova (des)ordem mundial e emergência da globalização/mundialização.

Ainda em relação a unidade de análise, unidades temáticas, competências e habilidades, o CRMG traz algumas complementações, como um capítulo sobre avaliação que traz a discussão dessa temática que não está contemplada na parte da BNCC analisada neste trabalho. Aqui, a avaliação é concebida como parte do processo de aprendizagem, com a função de diagnóstico, acompanhamento e

superação das dificuldades, não apenas como testes para medir o desempenho final dos estudantes.

Outras complementações são notadas nos quadros ao final da parte analisada de ambos os documentos, no qual são apresentadas as unidades temáticas, os objetivos e habilidades que serão trabalhadas em cada ano do Ensino Fundamental. Comparando ambos os documentos, notou-se que as unidades temáticas são as mesmas e que grande parte dos objetos de conhecimento e habilidades são iguais, existindo alguns novos objetivos de conhecimento e habilidades no CRMG.

Entre essas novidades, podemos citar o objeto de conhecimento, “redes virtuais e relações sociais”, acompanhado da habilidade EF69GEMG (Identificar e discutir o papel das redes virtuais na vida dos adolescentes e analisar a exclusão digital), que estão presentes em todos os anos finais do Ensino Fundamental. Outro objetivo de conhecimento novo é o “patrimônio e preservação da mineiridade” que, junto e relacionado a habilidade EF67GEMG (Descrever e localizar, no meio urbano e rural do estado de Minas Gerais, os aspectos relevantes do regionalismo mineiro manifestado em sua sociodiversidade), é novidade no sexto e sétimo ano.

No sétimo ano, há ainda duas novas habilidades, a habilidade EF07GE01A (Reconhecer aspectos da formação territorial do Brasil, com destaque para as questões histórico-geográficas, processos migratórios e diversidade étnico-cultural nas diferentes paisagens e regiões) e a habilidade EF07GE03A (Reconhecer características socioespaciais e identitárias dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta e demais grupos sociais do campo e da cidade que vivem no Brasil). As últimas novidades observadas estão no oitavo e nono ano, sendo o objeto de conhecimento denominado de, “relações étnico-raciais e de gênero”, e a habilidade EF89GEMG (Analisar e problematizar as questões raciais, religiosas e de gênero analisando suas repercussões em escala local, nacional e internacional).

De forma geral, nota-se que houve poucas complementações entre a BNCC e o CRMG em relação às unidades temáticas, os objetos de conhecimentos e as habilidades. Assim, as unidades temáticas são as mesmas em ambos documentos, enquanto apenas quatro (4) dos trinta e dois (32) objetos de conhecimento e cinco (5) das setenta e três (73) habilidades do CRMG são novas em relação aos objetos de conhecimento e habilidades presentes na BNCC.

### 3.2 Categoria: Referências a escola e aos sujeitos da educação

Nesta segunda categoria, foram identificados e isolados os elementos das partes analisadas da BNCC e do CRMG, que fazem referências a escola, aos professores(as) e alunos(as) enquanto sujeitos da educação, também em três unidades de análise: menção à escola; menção ao aluno/estudante; menção ao professor/educador.

#### 3.2.1 Unidade de Análise: Menção a escola

No recorte analisado da BNCC e do CRMG a escola é mencionada como um lugar de vivência do aluno que figura no processo de aprendizagem como uma escala para a compreensão do mundo, de forma progressiva com a comunidade, o Estado e o país. Sendo um local que o aluno frequenta e convive, a escola é tratada como uma referência espacial para explorar diversas escalas e noções das Ciências Humanas e da Geografia. Outro significado que diz respeito a escola nos documentos é o seu papel de preparação não somente de compreensão do mundo, mas também de atuação no mesmo de forma autônoma e crítica. Assim, segundo ambos documentos (ver quadro 7):

#### Quadro 7 - Menção a escola

BNCC	CRMG
Não se trata de transferir o conhecimento científico para o escolar, mas, por meio dele, permitir a compreensão dos processos naturais e da produção da natureza na sociedade capitalista. Nesse sentido, ao compreender o contexto da natureza vivida e apropriada pelos processos socioeconômicos e culturais, os alunos constroem criticidade, fator fundamental de autonomia para a vida fora da escola	Não se trata de transferir o conhecimento científico para o escolar, mas, por meio dele, permitir a compreensão dos processos naturais e da produção da natureza na sociedade capitalista. Nesse sentido, ao compreender o contexto da natureza vivida e apropriada pelos processos socioeconômicos e culturais, os alunos constroem criticidade, fator fundamental de autonomia para a vida fora da escola

(Brasil, 2017, p. 365).	(Minas Gerais, 2018, p. 803 e 804).
-------------------------	-------------------------------------

Fonte: Brasil, 2017; Minas Gerais, 2018. Organização: Lucas Gomes, 2023.

Os significados presentes nas partes analisadas da BNCC se restringem aos citados acima, sendo a palavra “escola” mencionada quatorze (14) vezes ao longo do nosso recorte. Já na parte analisada da CRMG, a palavra “escola” é mencionada vinte (20) vezes, compartilhando os significados presentes na BNCC mas complementando-os.

Desta forma, a escola é citada no CRMG como sendo também dotada de um papel articulador do processo educativo em uma construção que inclui todos segmentos da comunidade. Citando a Declaração de Salamanca (1997), indica que é fundamental que a escola se firme como espaço privilegiado das relações sociais para todos, onde a diversidade é acolhida. Outra complementação identificada no CRMG é a referência ao Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento de participação democrática em que a escola pode destacar suas singularidades e, a partir da Geografia, valorizar o espaço local e social da escola e da comunidade. A concepção de Geografia escolar a partir das práticas escolas especificados na unidade de análise “conceitos, noções e categorias básicas da Geografia e das Ciências Humanas” da categoria “referências ao ensino de Ciências Humanas e Geografia”, também apresentam-se como complementações de significados sobre a escola no CRMG.

### **3.2.2 Unidade de Análise: Menção ao aluno/estudante**

Tanto a BNCC como o CRMG citam os termos alunos e estudantes sem definição precisa e com o mesmo sentido, porém nota-se que o CRMG privilegia a utilização do termo estudantes em trechos que na BNCC é utilizado o termo alunos. Assim, nas partes analisadas de ambos os documentos, os termos aluno e alunos aparece quarenta e oito (48) vezes na BNCC e vinte e duas (22) no CRMG, enquanto o termo estudante e estudantes aparece sete (7) vezes na BNCC e cinquenta e duas (52) no CRMG.

De forma geral, apesar de não serem identificadas especificações mais aprofundadas sobre os alunos ou estudantes, esses sujeitos têm centralidade em ambos os documentos e são apresentados como os principais destinatários dos

significados captados na BNCC e no CRMG a partir de conhecimentos e habilidades especificadas nas unidades de análises anteriores. Assim, segundo ambos os documentos, os estudantes ou alunos são citados como sujeitos que desenvolverão as competências e habilidades da área, a cognição *in situ*, os procedimentos de investigação em Ciências Humanas, o pensamento espacial e raciocínio geográfico, compreenderão o mundo, os tempos sociais, da natureza e suas relações multiescalares com o espaço, o ordenamento territorial e a paisagem. Neste processo, os mesmos se formarão intelectualmente autônomos, construindo suas identidades, dominando os conceitos da Geografia, a leitura e elaboração de mapas e gráficos, e pensarão a relação entre o ambiente e ação humana, as diferentes culturas, indivíduos, situações, objetos e sociedades.

Da mesma forma, o estudante também é indicado como sujeito de saberes e experiências em lugares de vivências que apresentam percepções de sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência, o que é considerado espaço biográfico. Também são citadas as diversas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais que os alunos vivenciam.

### **3.2.3 Unidade de Análise: Menção a professor/educador**

Em relação a esta unidade de análise, destaca-se mais a ausência de menção a professor ou educador do que a presença. Principalmente na BNCC na qual não há nenhuma menção a educador e apenas uma a professor que aparece como desenvolvedor de atividades nas quais os alunos mobilizarão diversas habilidades e unidades temáticas. No CRMG são encontradas mais referências a esse sujeito da educação, sendo o termo educado/educadores mencionado 4 vezes e o termo professor/professores mencionado 7 vezes. Assim o professor/educador na parte analisada do CRMG compartilha do significado apresentado na BNCC e também aparece como sujeito dotado de saberes pedagógicos e que precisa estar em revisão constante para acompanhar a natureza mutante do real.

O professor/educador, a professora/educadora também são citados em seu papel de “[...] mediador das aprendizagens cognitivas, emocionais, físicas e culturais dos estudantes” (Minas Gerais 2018, p. 786). O papel de “[...] fomentar a construção de novos conhecimentos, mentalidades e comportamentos comprometidos com esse objetivo (construção de sociedades sustentáveis)” (Minas Gerias, 2018, p. 793)

também aparecem como responsabilidade dos educadores. Entre os significados captados em ambos os documentos sobre os professores/educadores, um significado latente dos educadores como sujeitos passivos no processo de construção do documento chamou especial atenção. Esse significado foi captado no seguinte trecho:

Esperamos que o currículo referência, que ora colocamos nas mãos dos nossos colegas educadores, seja um instrumento de flexibilização, de abrangência de conhecimentos e uma possibilidade real de se experimentar alternativas inovadoras na educação geográfica dos nossos estudantes mineiros (Minas Gerais, 2018, p. 787).

Ao se referir ao currículo referência como um documento que é colocado “nas mãos dos nossos colegas educadores”, é transmitida a ideia de passividade desses sujeitos frente ao CRMG, de não participação no processo de construção desse documento e com papel restrito a apenas aplicadores do mesmo. Esse papel de passividade dos professores diante do currículo indica convergências entre os resultados da análise de conteúdo da BNCC e do CRMG e de conceitos e assuntos explorados ao longo da pesquisa documental. A ideia dos currículos vazios em sujeitos e experiências sociais de Arroyo (2013), as análises de Aguiar (2018), Giroto (2017), Silva (2017), e os posicionamentos da AGB sobre a BNCC, e de Garcia-Reis e Callian (2021), sobre o CRMG, são algumas das relações possíveis entre as duas etapas da pesquisa (bibliográfica e documental), que serão expostos na próxima seção.

## **4 AS CONCEPÇÕES DE GEOGRAFIA PRESENTES NA BNCC E DO CRMG**

Nesta última etapa da análise de conteúdo da BNCC e do CRMG com o objetivo de compreender quais as concepções de Geografia estão presentes em ambos os documentos, procura-se ir além apenas da descrição e apresentar uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos e significados manifestos e ocultos de ambos os documentos. Esse objetivo foi direcionado por questões para identificar o que é expresso e quem tem voz e quem não tem em relação a Geografia e, de forma geral, as Ciências Humanas em ambos os documentos. Torna-se também importante lembrar que a BNCC e o CRMG são aqui compreendidos como instrumentos políticos concebidos como territórios em disputa (Arroyo, 2013) e territórios imateriais (Fernandes, 2008) que estão relacionados ao controle e domínio da construção do conhecimento no qual se manifestam disputas por projetos e concepções de sociedades.

### **4.1 A Geografia e as Ciências Humanas da BNCC e do CRMG**

Assim, a partir dos significados captados ao longo das categorias e unidades de análises, encontra-se consonância entre os documentos da BNCC e do CRMG e as concepções levantadas ao longo do nosso referencial teórico. Como é o caso o papel da Geografia e das Ciências Humanas no processo de compreensão do mundo, de desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia para a formação integral do estudante e a apreensão da realidade. Aqui, a realidade que esse componente pretende contribuir com a compreensão também aparece como estando em constantes transformações, principalmente a partir da globalização, o que pode ser relacionado com as ideias de Santos (2018) sobre o mundo globalizado. Neste sentido, ao citar a compreensão do mundo em constante movimento e a atuação neste de forma responsável, pautada nos direitos humanos, e no respeito ao meio ambiente e a coletividade, nota-se sintonia entre o conteúdo expresso nos documentos e a concepção de Santos (2018) da globalização como possibilidade da emergência de uma outra globalização que seja mais humana e menos perversa (Santos, 2018).

Como salientado em ambos os documentos, para o desenvolvimento dessa compreensão e atuação no mundo, é imprescindível a apreensão e domínio dos

conceitos e noções da Geografia e das Ciências Humanas. Aqui é possível identificar outro paralelo entre os documentos e nosso referencial teórico, que é o Espaço Geográfico como conceito central da Geografia, sendo tratada na BNCC como o conceito mais amplo e complexo da Geografia contemporânea e no CRMG como espaço de interações socioambientais e resultado da produção material e simbólica da ação humana. No referencial bibliográfico do trabalho, o Espaço Geográfico também é citado como principal conceito da Geografia moderna que é dotado de diferentes definições, como é o caso de sua concepção como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações (Santos, 2018). Desta forma, coincidem-se os sentidos dos conceitos geográficos como Espaço, Lugar, Paisagem, Território e Região como forma de apreensão da realidade, desenvolvimento do pensamento crítico e complexo, atuação responsável e formação da identidade.

Outra convergência entre ambos os documentos e nosso referencial se apresenta no raciocínio geográfico. Essa ideia, apesar de apresentar sentidos diferentes e complementares, é levantada tanto na definição da pesquisa bibliográfica, como na pesquisa documental. Assim, na BNCC e no CRMG, o desenvolvimento do raciocínio geográfico é apresentado como parte fundamental do processo de formação integral do estudante como forma de exercitar o pensamento espacial a partir dos princípios da analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização, causalidade e ordem dos fenômenos geográficos. Já em nosso referencial teórico, o raciocínio geográfico aparece como saber vinculado à capacidade de estabelecimento de relações espaço-temporais em diferentes escalas que precede a Geografia como ciência moderna e é concebido como um saber estratégico e essencial na reprodução de poder (Giroto, 2015).

Apesar das consonâncias entre o referencial bibliográfico e os significados da BNCC e do CRMG identificados nas categorias e unidades de análise, também são encontradas divergências e inconsistências nesses documentos, que podem indicar a consolidação de referenciais curriculares que alienam ou não permitem a instrumentalização do pensamento espacial (Silva, 2017). O primeiro ponto a se destacar é a falta da especificação das referências teóricas de vários conceitos, noções e categorias que são citadas em ambos os documentos como, entre outros: espaço, espaço vivido, espaço biográfico, espacialidade, relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas; tempo, temporalidade, movimento, cultura,

sociedade, território, paisagem e meio técnico-científico-informacional. Em conjunto com essa falta de referências conceituais, também chama atenção a não apresentação em ambos os documentos de nenhuma referência à história e formação do pensamento geográfico e das Ciências Humanas, nem como conhecimento sistematizado, nem como saber cotidiano.

Como evidência dessas inconsistências, temos que, na parte analisada da BNCC apenas os princípios do raciocínio geográficos são referenciados, enquanto são omitidas as definições e referências dos conceitos, noções e categorias citadas acima. No CRMG essa falta de referenciação também se apresenta como uma realidade, acrescentando ainda a existência de apenas escassas citações ou referências a trechos extraídos da BNCC que estão presentes de forma literal ou com pequenas alterações em vários pontos ao longo da parte analisada do CRMG. De forma geral, o CRMG apresenta mais referências do que a BNCC, citando em alguns pontos outros documentos oficiais, como o Conteúdo Básico Comum (CBC, 2007), a BNCC (2017) e a Declaração de Salamanca(1994), além de autores como Castellar (2011), Machado (1995), Mendonça(2004), Morin(1999) e Santos (1998 e 2000). No entanto, mesmo em maior quantidade que na BNCC, essas referências presentes no CRMG são pontuais e insuficientes para suprir as inconsistências conceituais do documento. Assim, a partir de uma Geografia e Ciências Humanas sem critério de referências nítidas, nota-se a tendência de terceirização do debate pedagógico por tecnocratas fora do chão da escola e apresenta-se suspeitas em relação à confiabilidade científica e pedagógica dos documentos.

Essa falta de referência na BNCC e no CRMG se relaciona com a pesquisa de Silva (2017) que indica que a falta de explicitação em relação às referências da BNCC produz um referencial curricular que aliena a instrumentalização do pensamento espacial, impossibilitado a apropriação dos conceitos e categorias espaciais. Esta ideia também se mostra presente em Aguiar (2018) que denuncia a celeridade no processo de elaboração em suas diferentes etapas, e a falta de referências na sistematização da BNCC, que foi construída de forma linear, vertical e centralizadora. A crítica sobre a velocidade imposta pelo Governo Federal na elaboração da BNCC, também pode ser encontrada no trabalho de Giroto (2017), que analisa os sujeitos e intencionalidades ocultas presentes no texto do documento, chamando atenção para os interesses de grandes grupos econômicos. Da mesma forma, os posicionamentos da AGB contra a BNCC por essa privilegiar

os interesses do grande capital, ignorar o debate da sociedade sobre esse documento, e negar as várias geografias presentes no ambiente escolar, também são corroborados nos sentidos captados sobre a Geografia da BNCC e do CRMG.

Apesar dessas análises terem se direcionado apenas a BNCC, a partir dos vários significados em comum com o CRMG identificados na análise de conteúdo feita no presente trabalho e a relação entre ambos documentos, consideramos que essas interpretações podem ser transpostas também para o CRMG. Essa ideia também ganha respaldo ao considerar a celeridade do processo de construção da BNCC, trazida por Aguiar (2018), e também da celeridade da construção do CRMG que é concluído em um breve período de apenas um (1) ano após a homologação da BNCC. Acrescentando a esses pontos da BNCC que também estão na CRMG, avaliamos que algumas das conclusões das análises no texto introdutório do CRMG por Garcia-Reis e Callian (2021) sobre o estatuto do trabalho docente na CRMG também podem ser encontrados na parte do CRMG analisada neste trabalho. Entre outros, alguns desses pontos são: uma descontextualização intencional em relação a realidade da escola e seus sujeitos, a instrumentalização da participação na elaboração do documento, a lógica de prescrições elaboradas por agentes externos e impostas aos professores que possui papel adjuvante como mero executor do currículo apesar da sua suposta autonomia.

#### **4.2 Significados sobre a escola e os sujeitos da educação na BNCC e no CRMG**

A busca pelos significados sobre a escola e os sujeitos da educação (professor e alunos) em ambos os documentos no presente trabalho, também chama a atenção pelas poucas referências encontradas, especialmente ao educador/professor. Assim, diante dessas ausências, são questionáveis as ideias presentes em ambos os documentos de formação integral, apreensão da realidade, desenvolvimento autônomo e crítico, além de novamente reforçar a ideia de terceirização do debate pedagógico por tecnocratas externos ao contexto escolar. Como se mudanças significativas na educação e no ensino das Ciências Humanas e Geografia se fizessem apenas por meio de ordenamentos curriculares sem a participação valorização dos professores, fora da escola e sem mudanças significativas em suas condições. Assim, consideramos que, tanto a BNCC como o CRMG, supervalorizam o currículo como elemento transformador da educação. É

preciso lembrar que, como Girrotto (2015, p. 81) nos traz, “Não se pode mudar a escola só na teoria”.

Outras relações podem ser feitas a partir da única menção a professor na parte analisada de BNCC e a apresentação dos educadores no CRMG como sujeitos passivos e meros aplicadores do currículo sem participação no seu processo de construção ao se referir ao: “[...] currículo referência, que ora colocamos nas mãos dos nossos colegas educadores, seja um instrumento de flexibilização, de abrangência de conhecimentos [...]” (Minas Gerais, 2018, p 787). Como o pensamento de Arroyo (2013) sobre o vazio social constatado nos territórios dos currículos, a BNCC e o CRMG também se mostram pobres em sujeitos e experiências sociais, sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Segundo esse autor, há uma retomada conservadora frente às últimas décadas de avanço do movimento docente que busca reduzir a identidade da categoria à função aulista a partir da rigidez dos ordenamentos curriculares, da política de avaliação e da lógica de culpabilização do professor pelo fracasso escolar. Consideramos que essa lógica também se apresenta na BNCC e no CRMG.

A ideia de controle do trabalho docente que, segundo Arroyo (2013), é uma marca do nosso sistema de ensino, também ganha respaldo ao considerar o viés neoliberal de políticas educacionais mais ampla no qual a BNCC e o CRMG se insere, que é indicado por Silva (2017), Giroto (2017) e Garcia-Reis e Callian (2021), no qual os currículos ganham cada vez mais o caráter controlador do trabalho docente e evidenciando a territorialidade capitalista (Arroyo, 2013; Giroto, 2015 e 2017; Silva, 2017). Uma das formas pelas quais esse controle do trabalho docente se manifesta é a partir das avaliações externas que estão intrinsecamente relacionadas aos ordenamentos curriculares. Na parte analisada do CRMG há um capítulo que trata a avaliação como parte do processo pedagógico com a função diagnóstica, de acompanhamento e superação das dificuldades. Neste sentido, é pertinente refletir se a política de avaliação, que ganham ainda mais força a partir de normatizações da Educação, como a BNCC e CRMG, seguirão como forma de controlar o trabalho docente e responsabilizá-los pelo fracasso escolar, ou adotarão a concepção presente no CRMG no qual as avaliações aparecem com função diagnóstica e de superação das dificuldades. A partir dos significados captados no trabalho, a primeira opção, de reforço da lógica de controle do trabalho e responsabilização docente, nos parece mais provável.

Como, ao longo das partes analisadas da BNCC e do CRMG, o currículo é supervalorizado como único instrumento de transformação da educação, os sujeitos da educação são negligenciados e outras instâncias e órgãos reguladores são omitidos, essa reflexão nos aponta para continuação da precarização da Educação Básica. Precarização que torna evidente alguns dos interesses e territorialidades da BNCC e do CRMG, a territorialidade capitalista que busca reproduzir, ampliar seu poder e domínio. Desta forma, apesar desses documentos trazerem que a Geografia sustenta ideias plurais de território e territorialidades, o que se vê na prática é um território curricular que nega espaço para sujeitos e experiências sociais no território em disputa do currículo, se mostrando enquanto um território dominado por interesses do grande capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de analisar qual a concepção de Geografia presente na BNCC e no CRMG, tendo como concepção teórica o currículo como território em disputa. Para isso, a pesquisa foi desenvolvida a partir de duas etapas, sendo iniciada pela pesquisa bibliográfica sobre a história do pensamento geográfico, raciocínio geográfico, currículo, território, BNCC e CRMG. A segunda etapa foi a pesquisa documental dos capítulos sobre a área das Ciências Humanas e do componente curricular Geografia na BNCC e no CRMG, o que se desenvolveu a partir da metodologia de análise de conteúdo. Com isso, pretendia-se entender como a Geografia enquanto componente curricular e, por relação direta, a área das Ciências Humanas foram apresentadas no território em disputa do currículo nos documentos da BNCC e do CRMG.

Na primeira etapa do trabalho, a pesquisa bibliográfica, construiu-se um referencial que permitiu estabelecer um ponto de partida para o trabalho e ofereceu subsídios para seus resultados. Neste referencial bibliográfico, a Geografia, tanto como saber sistematizado enquanto ciência moderna, tanto como saber vinculado às experiências nos espaços e tempos de vivência, é entendida como um saber estratégico para compreender o mundo em constante transformação. Esse saber estratégico, que também se constitui enquanto um componente curricular com a Geografia escolar, é compreendida como um dos elementos no território em disputa do currículo (Arroyo, 2013), que no presente trabalho é considerado como um Território Imaterial de sustentação e produção de Territórios que se materializam no Espaço Geográfico (Fernandes, 2008). O referencial também foi construído com base em estudos sobre a BNCC e o CRMG, a partir de discussões sobre as relações de poder que perpassam esses documentos.

Na pesquisa documental, foram analisados os capítulos que dizem respeito à Geografia e sua área na BNCC e do CRMG, valendo-se da análise de conteúdo como metodologia para compreensão dos sentidos presentes em ambos os documentos. Desta forma, a partir dos procedimentos da análise de conteúdo, organizou-se as informações representativas para o trabalho desses documentos em seis unidades de análises separadas em duas categorias. A primeira categoria foi denominada de referências ao ensino de Ciências Humanas e Geografia e abrange as seguintes unidades de análise; formação integral e apreensão da

realidade; conceitos, noções e categorias básicas da Geografia e das Ciências Humanas; e unidades temáticas, competências e habilidades. A segunda categoria foi denominada de referências à escola e aos sujeitos da educação e abrange as seguintes unidades de análise; menção a escola; menção ao aluno/estudante; e menção a professor/educador.

Com isso, foram captados significados relevantes para responder a pergunta que guia os objetivos e esforços do trabalho: quais as concepções de Geografia e de Ciências Humanas estão presentes na BNCC e no CRMG? Desta forma, a Geografia e as Ciências Humanas são concebidas em ambos os documentos como possuidoras de um papel fundamental no processo de formação integral do estudante e de compreensão e atuação responsável do mundo. Neste processo, a apreensão e domínio dos conceitos e noções da Geografia e das Ciências Humanas, como Espaço Geográfico, Tempo, Lugar, Paisagem, Território e Região, são imprescindíveis para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo e para a formação da identidade. O raciocínio geográfico também é apresentado, a partir do exercício do pensamento espacial e dos seus princípios como elemento importante para compreender a Geografia da BNCC e do CRMG.

Por outro lado, também foram identificadas inconsistências em ambos documentos que podem indicar a terceirização do debate pedagógico e concepções de Geografia e de Ciências Humanas que alienam a instrumentalização do pensamento espacial. Como é o caso a falta de referências teóricas para vários conceitos e noções citados, assim como a ausência de informação em relação a história e a formação do pensamento geográfico e das Ciências Humanas. Esta inconsistência e falta de referências captadas em ambos os documentos, se mostraram de acordo com algumas análises sobre a BNCC levantadas em nossa pesquisa bibliográfica, como a falta de nitidez em relação às referências dos conceitos apresentados e do processo de sistematização do documento, a celeridade no seu processo de elaboração e os sujeitos e intencionalidades ocultas presentes no documento (Silva, 2017; Aguiar, 2018; Giroto, 2017). Como o CRMG apresenta redação e significados semelhantes aos encontrados na BNCC, havendo inclusive partes iguais e desprovidas de citações, avaliamos que as considerações levantadas por essas análises direcionadas a BNCC devem também ser transpostas para o CRMG como importante elemento para compreender a concepção de Geografia e das Ciências Humanas nesses documentos.

Outro ponto que também mereceu destaque foram as poucas referências ao ambiente escolar e aos sujeitos da educação, indicando que a concepção de Geografia e de Ciências Humanas presentes na BNCC e no CRMG se apoiam em ideias que supervalorizam o currículo como elemento transformador enquanto as escolas e seus e sujeitos são omitidos. Desta forma, os significados captados sobre a Geografia e sua área nos documentos analisados situam-se em territórios curriculares carentes em sujeitos e experiências sociais em uma lógica que reduz o professor a aplicador do currículo e responsável pelo fracasso escolar (Arroyo, 2013; Garcia-Reis e Callian, 2021). Lógica essa que estabelece relações com a precarização da educação básica como evidência a de interesses e territorialidades capitalistas de avanço e controle dos setores educacionais, entendidos como uma fronteira de valorização do capital (Giroto, 2017).

Essas foram as contribuições do presente trabalho na busca por atender ao abrangente objetivo de compreender as concepções de Geografia no CRMG e na BNCC. Tendo em vista a abrangências da BNCC e do CRMG que podem ser analisados a partir de diferentes recortes, objetivos e metodologias, muitas são as alternativas de complementação do presente estudo. Entre outros, a metodologia de análise de conteúdo pode também ser utilizada para captar os significados em relação a Geografia e sua área, na BNCC e no CRMG do Ensino Médio, dando continuidade às análises que aqui se restringiram aos anos finais do Ensino Fundamental. Da mesma forma, também é oportuno a utilização da análise de conteúdo para captar os significados presentes em outros ordenamentos curriculares produzidos a partir da BNCC, seja da Geografia ou de outros componentes curriculares, tanto das Ciências Humanas como de outras áreas de conhecimento. Esses e outros esforços poderão ser aplicados como meio de melhor compreender as concepções relevantes ao assunto abordado e também permitir a comparação e complementação dos significados aqui captados, podendo identificar semelhanças, diferenças e tendências gerais. Enfim, múltiplas são as possibilidades de ampliação das análises e resultados aqui alcançados

## REFERÊNCIAS

AGB Niterói. **4ª Audiência Pública sobre a BNCC** – São Paulo. YouTube, 07 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lyr6kq1kbd4>. Acesso em 01 de dezembro de 2023.

AGB Niterói. **5ª Audiência Pública sobre a BNCC** – Brasília. YouTube, 07 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LAdXfPnWHu0>. Acesso em 01 de dezembro de 2023.

AGUIAR, Márcia A. da S. **Relato da Resistência à Instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação Mediante Pedido de Vista e Declarações de Votos**. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**, Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CASTELLAR, Sônia V. **A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar**. In: ALMEIDA, Rosângela Doin. *Novos Rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FAVACHO, André. P. **O que há de novo nas disputas curriculares?** Campinas: Educ. Soc., v. 33, n. 120, p. 929-932, jul.-set. 2012

FERNANDES, Bernardo M. **Sobre a Tipologia de Territórios**. Presidente Prudente, 2008.

FERNANDES, José A. R.; TRIGAL, Lourenzo L.; SPÓSITO, Eliseu S. **Dicionário de Geografia aplicada**. Porto: Porto Editora, 2016.

GARCIAS-REIS, Andreia R., CALLIANN, Giovana R. **O estatuto do trabalho docente no currículo referência de Minas Gerais**, Revista Brasileira de Educação v. 26 e260010, Juiz de Fora, 2021.

GIROTTTO, Eduardo D. **Ensino de Geografia e Raciocínio Geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular**. Campinas: Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jun., 2015

GIROTTTO, Eduardo D. **Dos PCNS a BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal**. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n.30, p. 419-439, 2017.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

KENNEDY, Paul. **Ascensão e queda das grandes potências**. Rio de Janeiro, Campus, 1989.

LACOSTE, Yves. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra**. Campinas: Papirus, 1993.

LUNA, Sergio V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000, 108 p. (Série Trilhas.)

MACHADO, Anna Rachel. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor**. In: GUIMARÃES, Ana Maria M.; MACHADO, Anna Rachel.;COUTINHO, Antônia. (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, Nilson J. **Epistemologia e didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 21

MARCONI, Mariana de A. e LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007, 289 p.

MARRE, Jacques A. L. **A construção do objeto científico na investigação empírica**. Anais do Seminário de Pesquisa do Oeste do Paraná. UFRGS, 1991, pp. 9-32.

MENDONÇA, Francisco. (Org.) **Impactos socioambientais urbanos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2004. 328p.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Ruy. **Repensando a Geografia**. In: SANTOS, Milton (Org.). *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, p. 35-49, 1982.

MOREIRA, Ruy. **A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia**. GEOgraphia, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999. fonte

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

OLABUENAGA, Jospe I. R.; ISPIZUA, María Antonia. **La descodificacion de la vida cotidiana**: metodos de investigacion cualitativa. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço**. São Paulo: UNESP, 2002

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1996 (1. ed. 1978)

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 4. ed. São Paulo, Hucitec,, 1996 (1. ed. 1988).

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. 4º ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4.ed.9.reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 28ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SILVA, Alcinéia de 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, 2017.

SILVA, Juniele M., MENDES, Estevane de P. P. **Abordagem qualitativa e geografia**: pesquisa documental, entrevista e observação. Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro, EDUERJ, p. 207- 221, 2013.

SILVA, Mônica R. **Currículo, ensino médio e BNCC**. Um cenário de disputas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.9, n.17, p. 367-379, 2015.

TRINCHES, Eliane F., ARANDA, Maria Alice de M., **A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional**: breve levantamento bibliográfico (2014 – 2016) – Revista Realização. v.3, n.05 p 81 -98, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-aprendizagem e projeto políticopedagógico. 17ª edição. São Paulo: Libertade, 2007.

WEG, Rosana M. **Fichamento**. São Paulo: Paulistana, 2006, 67 p. (Aprenda a Fazer.)