

Parecer crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular – Geografia

José Eustáquio de Sene

Antes de tudo gostaria de parabenizar as equipes de especialistas responsáveis pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela dedicação na construção deste importante documento curricular. Parabenizo particularmente a equipe de Geografia, disciplina a qual dediquei mais atenção neste trabalho de leitura crítica. A BNCC, sem dúvida, será fundamental para melhor orientar a construção do currículo e o trabalho dos/das professores/as das escolas de norte a sul do Brasil. Elaborar a BNCC não é uma tarefa trivial; demanda muito esforço das equipes de especialistas, que, por isso, precisam de todo apoio da sociedade. A construção da BNCC é um momento impar na educação brasileira e será fundamental para, finalmente, implantarmos um Sistema Nacional de Educação.

Aproveito o ensejo para saudar o MEC pela forma democrática como a construção da BNCC está sendo conduzida. A Base só deixará de ser currículo escrito e se transformará em currículo real se tiver a legitimidade que somente um amplo processo de participação social pode lhe assegurar. Nesse sentido, a consulta pública é fundamental. Nunca é demais lembrar que a BNCC só se transformará em currículo na prática se a maioria dos/as professores/as do Brasil se ver representada nela, se se identificar com ela e, mais importante, se comprovar que ela é factível no cotidiano de seu trabalho docente. Quanto mais democrática e menos tecnicista for a gestação da BNCC, mais legitimidade e factibilidade ela terá.

Área de Ciências Humanas

A articulação entre os componentes curriculares nos anos finais do Ensino Fundamental II, como indicado no final da p. 236, e a integração horizontal e vertical dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas do Ensino Médio e entre as áreas, como indicado no início da p. 237, seria facilitada por uma organização comum nas dimensões do conhecimento das várias componentes curriculares.

No Ensino Médio, a área de Ciências Humanas passa a contar com Filosofia e Sociologia como componentes curriculares obrigatórios. Também nessa etapa da Educação Básica se faz necessário assegurar a integração horizontal do ensino dos diferentes componentes, **inclusive** com as outras áreas de conhecimento e com uma consistente integração vertical. (BRASIL, 2015, p. 236-237). (Grifo nosso).

Depreende-se que a integração horizontal contempla abordagens interdisciplinares entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e também com outras áreas. É isso mesmo? Então, o que seria integração vertical? Uma integração no interior de cada componente curricular? Mas não faz muito sentido falar em integração no âmbito disciplinar. Seria interessante esclarecer melhor o significado atribuído à integração horizontal e à integração vertical. Tenho dúvida se todos/as professores/as compreenderão claramente o que se quer dizer aqui.

Objetivos gerais da área de Ciências Humanas na educação básica

Os objetivos da área de Ciências Humanas na educação básica estão bem definidos e abrangem as atribuições gerais do ensino dos componentes curriculares que compõem essa

área. No entanto, como estão enunciados em apenas quatro itens, acabam sendo muito abrangentes, o que dá margem para se argumentar que algum objetivo não foi contemplado.

A área de Ciências Humanas no ensino fundamental

Ainda que essa terminologia não venha a ser utilizada, poder-se-ia, como está indicado no trecho a seguir, contemplar as três dimensões do conhecimento – conceitual, procedimental e atitudinal –, como estava no PCN do Ensino Fundamental. Como veremos a seguir, isso de certa forma já ocorre em História, mas não em Geografia nem em Sociologia e Filosofia.

A área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, relaciona e articula vivências e experiências dos/as estudantes às situações cotidianas em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, **promovendo atitudes, procedimentos e elaborações conceituais** que potencializem o desenvolvimento de suas identidades e de suas participações em diferentes grupos sociais, a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade humana e cultural. (BRASIL, 2015, p. 238). (Grifo nosso).

Isso deixaria a área de Ciências Humanas em linha com as Ciências da Natureza, facilitando a articulação interdisciplinar entre os componentes das duas áreas. Bastaria acrescentar as linguagens, que não existiam no PCN.

Na p. 239 estão listadas as ações típicas da área de Ciências Humanas, entre as quais se menciona o trabalho de campo. Creio que faltou mencionar o estudo do meio, que é uma atividade característica da área, principalmente do componente curricular Geografia. Vale lembrar que o trabalho de campo é apenas uma das etapas do estudo do meio.

Objetivos gerais da área de Ciências Humanas no ensino fundamental

Creio que estão bem definidos. Nada a acrescentar.

A área de Ciências Humanas no ensino médio

Parece-me que no afã de cumprir as leis 10.639/03 e 11.645/08 alguns objetivos de aprendizagem, sobretudo no componente curricular História, acabaram subestimando a contribuição dos povos oriundos da Europa e da Ásia na formação cultural brasileira. Essas leis tem um aspecto reparador importante, no entanto, cumpri-las significa valorizar as contribuições de afrodescendentes e indígenas, e não desvalorizar as de outros povos. Caso isso se mantenha, corre-se o risco de substituir um etnocentrismo por outro. Nos comentários feitos nos objetivos de aprendizagem esse tema será apontado onde for pertinente.

O trecho a seguir suscita dois comentários:

A articulação dos componentes da área de Ciências Humanas no Ensino Médio demanda intensificar ações interdisciplinares e transversais que incorporem os conhecimentos prévios e as expectativas dos educandos. (BRASIL, 2015, p. 240).

1) Não seria o caso de a BNCC indicar algumas possibilidades de articulação, sugerir algumas ações interdisciplinares? Temo que se isso não for indicado não contribuirá muito com o trabalho do professor.

2) Nesta frase fala-se em incorporar os conhecimentos prévios dos alunos. Creio que isso está perfeito, no entanto, denota uma indicação implícita de metodologia de ensino. A menção a “conhecimentos prévios” implica referência implícita à teoria cognitivista de David Ausubel (2003). Particularmente, considero isso ótimo! Penso que ele tem muito a contribuir e creio que a BNCC poderia ser mais explícita nessas referências. Porém, muitos poderão argumentar

que o documento está indo além da definição de currículo em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais e entrando na seara da definição de métodos de ensino.

Objetivos gerais da área de Ciências Humanas no ensino médio

O primeiro item indica como objetivo das Ciências Humanas: “Entender a sociedade como fruto da ação humana que se faz e refaz historicamente.” (BRASIL, 2015, p. 240). Aqui sugiro acrescentar “no espaço geográfico” para contemplar o componente curricular Geografia (Sociologia e História já estão contempladas). Com isso, a redação ficaria: *Entender a sociedade como fruto da ação humana que se faz e refaz historicamente no/do espaço geográfico*. Assim como não há nenhuma sociedade a-histórica, também não há nenhuma sociedade a-espacial. A sociedade, como fica evidente no segundo item, se constrói em sua relação com a natureza, portanto, no/do espaço produzido por ela. Sugiro também acrescentar o “do” por causa da crítica que faço no item a seguir.

Compreender a relação entre sociedade e natureza como processo criador e transformador do **espaço ocupado** por homens e mulheres, entendidos também como produtos do mesmo processo. (BRASIL, 2015, p. 240). (Grifo nosso).

Na frase acima aparece o conceito de “espaço ocupado”. O termo “ocupado” remete à noção positivista de espaço geométrico, à ideia de espaço como receptáculo, espaço que contém as coisas. Tendo em vista o atual estágio do debate teórico-metodológico na Geografia, creio que é melhor substituir espaço ocupado por espaço produzido. Ainda mais porque o Milton Santos é uma das referências implícitas de alguns dos objetivos de aprendizagem da Geografia. Ele, como Lefebvriano que era, pensava o espaço como produção humana. Aqui é importante haver coerência teórico-metodológica. Milton Santos em vários de seus textos pensava na possibilidade de uma dialética socioespacial, num espaço geográfico no qual as formas não são simples formas, mas formas-conteúdo. Ele dizia que quando a sociedade age sobre o espaço, ela age sobre um espaço já agido e não sobre formas inertes. Ele desenvolve essas ideias, sobretudo, em “A natureza do espaço” (SANTOS, 1996), mas, como se observa no fragmento a seguir, elas já aparecem bem antes em “Por uma Geografia nova”:

Nosso enfoque é fundamentalmente baseado no fato de ser o espaço humano reconhecido, tal qual é, em qualquer que seja o período histórico, como um resultado da produção. O ato de produzir é igualmente o ato de produzir espaço. A promoção do homem animal a homem social deu-se quando ele começou a produzir. Produzir significa tirar da natureza os elementos indispensáveis à reprodução da vida. A produção, pois, supõe uma intermediação entre o homem e a natureza, através das técnicas e dos instrumentos de trabalho inventados para o exercício desse intermédio. (SANTOS, 1980, p. 161-162).

Neste ponto, gostaria de saudar os especialistas encarregados de elaborar o currículo de Geografia da BNCC por terem retomado o conceito de espaço geográfico, que era central nos PCN do EF e do EM, mas foi desprezado nas Orientações Curriculares do EM. Nesse documento de 2006 foi substituído pelo conceito de sociedade e por espaço e tempo, ora considerados como categorias, ora como conceitos. Defendo que é importante trabalhar com a noção de espaço produzido e não de espaço ocupado não apenas para ser coerente com Milton Santos, uma das referências adotadas nesta BNCC, mas, sobretudo, para valorizar a riqueza do conceito de espaço geográfico e destacar a dialética socioespacial que ele encerra. Sem contar que essa opção não significa ancorar-se exclusivamente nesse autor. Vejamos o que diz Neil Smith, outra referência importante nesse debate:

Com a “produção do espaço”, a prática humana e o espaço são integrados no nível do “próprio” conceito de espaço. O espaço geográfico é visto como um produto social; nesta concepção, um espaço geográfico que é abstraído da sociedade torna-se uma “amputação” filosófica. (SMITH, 1988, p. 123).

No terceiro item, parece-me clara e factível a ideia de “realizar experiências de socialização e de vida em coletividade em diferentes espaços”. Para isso podemos pensar nos diferentes lugares que compõem o espaço geográfico brasileiro e mundial, e mesmo em diferentes escalas geográficas, como a região ou o território. Porém, não me parece clara nem factível a ideia de realizar essas experiências em diferentes tempos. Aqui estou pensando no tempo histórico, na diacronia. Se pensarmos no tempo de forma sincrônica, sim essas experiências podem ser realizadas simultaneamente em lugares diferentes. Porém, creio que é da diacronia que se trata aqui, ou pelo menos é assim que esse objetivo pode ser interpretado por muitos professores. E experiências de socialização diacrônicas são impossíveis... até que inventemos uma máquina do tempo!

No último item dos objetivos gerais da área é mencionado o “papel da ideologia” nas relações de produção e consumo, causa e consequência de desigualdades sociais.

Entender as relações de produção e consumo como potenciais causas, mas também consequências de desigualdades sociais, refletindo sobre o papel da ideologia nesse contexto. (BRASIL, 2015, p. 241).

Aqui cabe a pergunta: de que ideologia se trata? Capitalista? Consumista? Talvez fosse melhor explicitar de que ideologia se está falando aqui, já que a ideologia, como prática social, não existe no singular e sem adjetivação. As ideologias não são descoladas do contexto espaço-temporal e cultural em que foram criadas. Aqui vejo também um problema conceitual. Para os/as estudantes reflitem sobre o papel da ideologia, antes eles teriam de compreender este conceito, um dos mais difíceis da Filosofia. Eagleton (1997), por exemplo, lista 16 possíveis definições de ideologia. Segundo Thompson (2000), a noção de ideologia como falsa consciência foi muito difundida a partir da leitura de Marx. Não fica claro se é esta a visão que permeia o objetivo, de qualquer forma seria mais interessante e realista pensar a ideologia como embate comunicacional, como a mobilização de formas simbólicas para criar e/ou sustentar relações de poder, como faz John Thompson. Assim, no limite, todos somos ideológicos e o que se observa na sociedade é uma disputa entre ideologias, muitas vezes rivais.

Componente curricular Geografia

No primeiro parágrafo da p. 266 é dito que os saberes geográficos foram sistematizados como ciência no século XIX, muito depois de terem sido aplicados em investigações sobre diversos aspectos da relação sociedade-natureza. Creio que valeria a pena mencionar também que a Geografia, antes de ser sistematizada como um ramo do conhecimento científico, antes de se tornar uma disciplina acadêmica, pioneiramente na Alemanha, era ensinada na escola primária e secundária nos nascentes sistemas de ensino em diversos países europeus e mesmo no Brasil. A necessidade de formar professores da escola básica, como aponta Goodson (1990), Capel (2012), entre outros autores, foi um dos fatores que levou a Geografia a se institucionalizar com disciplina acadêmica. Essa informação fundamental nunca aparece nas propostas curriculares de Geografia. Creio que seria interessante informar a precedência histórica da Geografia escolar sobre a Geografia acadêmica para que os cursos de licenciatura e a formação de professores dessa disciplina fossem mais valorizados.

No segundo parágrafo da p. 266 afirma-se que o espaço geográfico é uma “categoria central da ciência geográfica”. Como já mencionei, é um avanço que assim seja considerado. Muitos representantes da Geografia acadêmica, como Silva (1986), referem-se ao espaço geográfico, assim como à paisagem, ao lugar, à região e ao território, como categorias da Geografia. Outros, porém, consideram-nos como conceitos-chave, como Corrêa (1995). Na maioria das vezes, no entanto, quando os autores de artigos da área e de documentos curriculares se referem à categoria, o fazem como se fosse sinônimo de conceito. Neste caso, creio que impera uma confusão entre conceito e categoria, que são coisas diferentes do ponto de vista epistemológico. As categorias apresentam um grau de abstração maior, estão no plano da Filosofia, são para Kant, “conceitos puros do entendimento” (MORA, 2001). Nesse sentido, orientam a interpretação da realidade, mas não servem para apreendê-la. Segundo Mora (2001, p. 82), “as categorias não descrevem a realidade, mas tornam possível explicá-la.” São os conceitos os responsáveis por explicar ou compreender a realidade em sua complexidade, e por isso são mais concretos do que as categorias. Espaço é categoria, assim como tempo, e nesse sentido perpassam nossa existência. No entanto, espaço geográfico é um conceito da Geografia, assim como espaço-tempo é um conceito da física e espaço sideral, da astronomia. Tempo na histórica – tempo histórico – é diferente de tempo na física, que desde Einstein é indissociável de espaço. A categoria espaço perpassa cada uma dessas ciências, assim como outras, mas o conceito de espaço é objetivado de forma diferente em cada uma delas. Espaço geográfico é um conceito central da Geografia, que objetiva a categoria espaço, que pertence à Filosofia. Nesse sentido, categoria é transdisciplinar e conceito é disciplinar. Poderíamos dizer, então, que o espaço geográfico é um conceito central da Geografia, é seu conceito mais amplo, um meta-conceito que contém os conceitos de natureza e sociedade, assim como o espaço e o tempo como categorias. Espaço geográfico empiriciza, dá concretude às categorias espaço e tempo. Milton Santos (1996) aborda essa questão e atribui grande importância à técnica nesse processo de empiricização.

Em seguida o texto sugere que “Fazer a Geografia acontecer [...] implica torná-la presente no cotidiano [...]”. (BRASIL, 2015, p. 266). Na realidade, ela sempre está presente no cotidiano de crianças, jovens e adultos porque viver é estar envolto por Geografia. O desafio aos/as professores/as é muito mais de chamar a atenção para ela na vida dos/as estudantes. Talvez seja isso que se quis dizer com torná-la presente no cotidiano.

Logo a seguir é dito que a escola é o lugar onde o/a estudante constrói referenciais geográficos que permitem localizar-se e orientar-se no mundo. “‘Localizar-se’ implica saber ler e compreender o **meio** no qual se insere, em variadas **escalas** [...]” (BRASIL, 2015, p. 266, grifo nosso). Depreende-se que o conceito de meio está sendo usado como sinônimo de espaço geográfico, como é muito comum, e nesse sentido poder-se-ia falar em compreender o meio em variadas escalas. No entanto, o conceito de meio geográfico – do natural ao técnico-científico-informacional, como diria Milton Santos (1996) – está associado muito mais ao entorno de uma comunidade, ao seu espaço imediato; e nesse sentido é sinônimo de lugar. Portanto, não faria sentido falar em compreender o meio em variadas escalas, já que este seria a menor escala geográfica de análise.

No final da p. 266 destaca-se a importância das perguntas curiosas dos/as estudante especialmente para a alfabetização e o letramento geográficos. Qual é a diferença entre alfabetização e letramento, não têm o mesmo significado?

Na página seguinte, antes de enunciar as quatro dimensões formativas, afirma-se:

Na construção dos objetivos de aprendizagem da Geografia, consideraram-se, simultaneamente, os direitos de aprendizagem que fundamentam a BNCC, as dimensões formativas, apresentadas a seguir, além de recortes espaciais de referência. (BRASIL, 2015, p. 267).

Não fica claro quais são esses recortes espaciais de referência. Imagino que são os conceitos que apreendem as escalas geográficas – lugar, território e região –, mas isso não foi explicitado em nenhum momento.

Dimensões formativas: o sujeito e o mundo; o lugar e o mundo; as linguagens e o mundo; as responsabilidades e o mundo.

Penso que essa separação é um tanto artificial e dificulta a análise dos temas da Geografia. Não faz muito sentido separar as responsabilidades (dimensão 4) do sujeito (dimensão 1). A ação do sujeito no mundo sempre implica responsabilidades: uns têm mais, outros têm menos, mas todos têm. Assim como também me parece artificial a separação entre o sujeito (dimensão 1) e o lugar (dimensão 2). Esses conceitos são indissociáveis na dialética socioespacial. É como separar sociedade e espaço na análise geográfica, o que seria uma “amputação filosófica”, como já apontou Neil Smith (1988).

A polarização entre o lugar e o mundo (dimensão 2) também pode ser problemática porque toma os dois extremos das escalas geográficas, dos recortes analíticos da disciplina. A relação do lugar com o mundo é mediada por outras escalas geográficas, como o território e a região. Os sujeitos vivem no lugar, mas as leis e as normas são definidas no âmbito do território, nas três esferas de poder do Estado nacional, é isso impacta a vida no lugar. Essa superposição escalar vale para a sociedade e também para a natureza. Muitos dos fenômenos naturais que interferem nos lugares têm origem em escala regional, como a atuação de massas de ar, por exemplo.

Creio que faltou listar o conceito de espaço geográfico na frase a seguir na dimensão “As linguagens e o mundo”:

A apropriação, pelos/as estudantes, dos conceitos de lugar, paisagem, região, território e escalas geográficas, para pensar e explicar fatos, fenômenos e processos geográficos [...] (BRASIL, 2015, p. 268).

Lugar, território e região são conceitos que expressam recortes escalares do espaço geográfico. A propósito, creio que estes e outros deveriam aparecer em uma dimensão do conhecimento geográfico que contemplasse seus conceitos e não na dimensão das linguagens. Apesar de ser interessante a inserção de uma dimensão que dê conta das linguagens usadas na Geografia, como já foi dito, creio que faltou a dimensão conceitual da disciplina para dar conta de seus conceitos, proposições e, eventualmente, categorias.

Esse recorte por dimensões formativas pode criar dificuldades para os/as professores/as organizarem seus cursos e elaborarem suas avaliações, pois há redundâncias de objetivos numa e noutra dimensão. Eles/as também podem ter dúvidas se determinado objetivo faz mesmo parte desta dimensão e não de outra. Por exemplo, os três objetivos a seguir, sobretudo os de número dois e três, poderiam também aparecer em “O lugar e o mundo”.

1º ano/EF

O sujeito e o mundo

CHGE1FOA001 Reconhecer-se como sujeito e como parte integrante dos lugares de vivências e dos diversos grupos sociais aos quais pertence.

CHGE1FOA002 Identificar elementos geográficos para compreensão e significação de suas funções em lugares de vivências.

CHGE1FOA003 Entender como as relações entre pessoas, grupos sociais e o ambiente constituem os lugares de vivência.

A propósito, qual é o conceito de mundo que se utiliza nessa dimensão? Mundo como sinônimo de globo terrestre, de planeta Terra? Ou mundo como sinônimo de espaço de vivências, de espaço de possibilidades? Como o próximo item é “O lugar e o mundo”, pode-se inferir que se está utilizado no primeiro sentido, porque a segunda conotação já está contemplada pelo conceito de lugar. Porém, nesse caso os três objetivos acima contemplariam muito mais “O sujeito e o **lugar**” do que “O sujeito e o mundo”; o que de fato é mais apropriado, em termos de recorte analítico, para o primeiro ano do EF. Temo que isso não fique claro para os professores. Creio que é fundamental usar os conceitos geográficos com precisão para não criar ambiguidades que possam dificultar o desenvolvimento do trabalho docente e a compreensão dos alunos.

Outro exemplo, que pode gerar dúvidas. O objetivo a seguir está na dimensão “O sujeito e o mundo”, mas não deveria estar em “Linguagens e o mundo”? Aliás, neste caso, pelos motivos expostos acima, creio que seria mais apropriado “Linguagens e o **lugar**”.

2º ano/EF

O sujeito e o mundo

CHGE2FOA003 Pesquisar e registrar – por meio de desenhos, gráficos, tabelas, mapas ou outras linguagens – diferentes tipos de trabalhos nos lugares de vivências.

Como já foi apontado no início, talvez fosse o caso de retomar a clássica divisão do conhecimento escolar em três dimensões, como aparecia no PCN do Ensino Fundamental – conceitual, procedimental e atitudinal. Isso permitiria uma divisão mais clara das dimensões do conhecimento, orientando os professores não apenas na organização dos conteúdos a serem trabalhados, como também na avaliação. Isso poderia resolver as ambiguidades e eventuais redundâncias que ocorrem principalmente entre os objetivos das duas primeiras dimensões.

O componente curricular História contempla essas três “dimensões” do conhecimento escolar, mas seus autores falam em “eixos formativos”: “categorias, noções e conceitos” (dimensão conceitual), “procedimentos de pesquisa” (dimensão procedimental) e “dimensões político-cidadãs” (atitudinal). A novidade é o eixo “representações do tempo”. Além dessas três dimensões, em Geografia a novidade seriam “as linguagens”. As Ciências da Natureza, de forma geral, também seguem essa organização da História. Lá seus autores falam em “eixos estruturantes” e a novidade, além das linguagens, é a “contextualização histórica, social e cultural”. Porém, naquela área não aparece a dimensão atitudinal, como em História e Geografia, ainda que esses componentes não utilizem essa terminologia.

Essa falta de coerência entre as áreas e os componentes, talvez possa criar dificuldades para a articulação entre os diferentes componentes curriculares, principalmente na área de Ciências Humanas, sobretudo com História, disciplina com a qual a Geografia tem mais proximidade. Por outro lado, reforçando essa falta de harmonia, Filosofia e Sociologia apenas listam os objetivos de aprendizagem, sem separá-los em dimensões ou eixos. Por que apenas Filosofia e Sociologia trilhou esse caminho?

Outra possibilidade seria listar os objetivos de aprendizagem, seguidos pelos conteúdos mais importantes a serem ensinados/aprendidos e, por fim, o que deve ser avaliado pelos/as professores/as. Assim aparece, por exemplo, no currículo da Finlândia, que traz os “*objectives*” seguidos pelos “*core contents*” e, por fim, os “*final assessment criteria*” (FINLAND, 2004). Com isso, ainda que alguns setores da sociedade, sobretudo nas universidades, possam reclamar de um “currículo fechado”, os/as professores/as teriam mais balizamento para o desenvolvimento dos conhecimentos dos diversos componentes curriculares. Creio que é importante fazer uma lista de objetivos claros e sem ambiguidades de forma a orientar o trabalho das escolas e de seus professores. Como será apontado a seguir, alguns dos objetivos são tão amplos que se torna difícil deduzir conteúdos de aprendizagem a partir deles. Como mencionei no início, é fundamental que o currículo escrito seja factível e oriente o trabalho dos/as professores/as.

Objetivos de aprendizagem do componente curricular Geografia

Ensino fundamental I

Não tenho muita experiência com o ensino fundamental I, mas me parece que os objetivos de aprendizagem, de forma geral, são complexos para alunos/as das séries iniciais, sobretudo dos dois primeiros anos quando ainda estão se alfabetizando, podendo criar dificuldades para os professores. A propósito, pouco se destacou a alfabetização cartográfica, o que pode gerar dificuldades na passagem dos/as estudantes para o EF II, por falta de pré-requisitos. Alguns objetivos ligados à cartografia para serem atingidos demandam um domínio dessa linguagem que me parece impossível sem uma alfabetização prévia.

A seguir são listados alguns objetivos ao quais, creio, vale acrescentar alguma crítica ou sugestão.

1º ano

Aborda a relação entre as pessoas no lugar, dando ênfase à diversidade.

O objetivo abaixo me parece muito vago. Não sei se uma formulação como esta ajuda o professor em seu trabalho docente.

CHGE1FOA010 Descrever características ambientais locais e reconhecer sua importância para a vida nas suas diferentes dimensões éticas e estéticas.

O termo “migrantes”, no caso do objetivo a seguir, é de se supor que define populações que se deslocaram apenas dentro do território brasileiro e nesse caso o recorte é étnico ou regional? Por que não se menciona os imigrantes?

CHGE1FOA011 Identificar, em lugares de vivências, a diversidade de culturas indígenas, afrodescendentes e de migrantes, entre outras.

2º ano

Trata das relações sociais, destacando as diferenças entre cidade e campo; propõe ainda a diferenciação de paisagens naturais e culturais, rurais e urbanas.

Exemplificando a dificuldade apontada na crítica à opção pelas quatro dimensões formativas, o objetivo a seguir me parece deslocado em “O sujeito e o mundo”. Creio que se encaixaria

melhor no eixo “Linguagens e o mundo”; ou, se fosse outra divisão, na dimensão procedimental.

Sem contar que a consecução desse objetivo requer conhecimentos e procedimentos que alunos de 2º ano ainda não possuem. A mesma observação vale para o objetivo CHGE2FOA005.

CHGE2FOA003 Pesquisar e registrar – por meio de desenhos, gráficos, tabelas, mapas ou outras linguagens – diferentes tipos de trabalhos nos lugares de vivências.

A seguir mais um exemplo de objetivo muito aberto e vago que pode criar dificuldades para os/as professores/as.

CHGE2FOA007 Construir e aplicar noções de espacialidade a partir de leituras, múltiplas linguagens, ludicamente.

Por que o objetivo a seguir propõe identificar apenas as contribuições das populações indígenas, africanas e dos migrantes na produção cultural?

CHGE2FOA011 Identificar, no campo e na cidade, contribuições de populações indígenas, africanas e de migrantes, na produção cultural.

Por que não é mencionada a contribuição de populações europeias – como portugueses, italianos e alemães – e asiáticas – como japoneses e árabes, que também deram importantes contribuições para a cultura brasileira? Como já aconteceu no objetivo CHGE1FOA011 o conceito de migrante não está muito claro. Populações indígenas e africanas (na realidade, afrodescendentes) podem também ser migrantes. É de se supor, então, que o recorte para migrantes é regional, não étnico. Mas, e os imigrantes?

Vale observar também que tradicionalmente nesta etapa os/as alunos/as ainda não estudam as diferenças entre cidade e campo, muito menos suas relações, proposta que fica mais evidente no objetivo a seguir. Geralmente esse assunto é tratado no 5º ano, como de fato consta do objetivo CHGE5FOA005.

CHGE2FOA004 Relacionar atividades de produção no campo e na cidade com os modos de vida dos grupos sociais.

3º ano

Introduz o conceito de território na análise socioespacial, no entanto, não fica explícito qual é a esfera territorial abordada. É de se supor que se trate da esfera municipal, mas seria interessante explicitar isso para o/a professor/a. Continua a ampliar o uso dos conceitos de paisagem e lugar.

O objetivo a seguir exemplifica o que foi apontado na introdução do EF I. Para explorar informações em imagens (fotografias, de satélite?), mapas, gráficos etc. é preciso antes dominar os signos dessa linguagem, o que passa pelo processo de alfabetização cartográfica.

CHGE3FOA008 Explorar informações sobre diversidades territoriais e sociais em imagens, gráficos, tabelas, mapas e textos orais e escritos.

No próximo objetivo, por que novamente se exclui outras comunidades?

CHGE3FOA012 Localizar e conhecer comunidades indígenas, africanas e de diferentes origens de migrantes para compreender suas características socioculturais, seus modos de vida e sua territorialidade.

Por que não portugueses, italianos, japoneses, árabes e comunidades que têm chegado recentemente, como bolivianos e haitianos? O conceito de migrante permanece ambíguo como já ocorreu nos objetivos CHGE1FOA011 e CHGE2FOA011. Por que não se menciona os imigrantes?

A maioria dos alunos não vai conseguir “localizar e conhecer comunidades indígenas e africanas”. A propósito, o que seria “comunidades africanas”? Quilombolas? Os brasileiros descendentes de africanos guardam essa ancestralidade, mas não constituem “comunidades africanas”, excetuando os quilombolas, que ainda assim são brasileiros afrodescendentes. Vale lembrar que os antepassados dos brasileiros afrodescendentes também foram imigrantes. Geralmente e erroneamente se utiliza o conceito de imigrante apenas aos povos europeus e asiáticos, no entanto, os povos africanos que para cá vieram também foram imigrantes, ainda que condição de cativos.

4º ano

Continua o trabalho com os conceitos de lugar e de território, assim com suas relações, o que permite tratar mais claramente da dimensão político-administrativa do território, portanto, de sua apropriação pela sociedade (seria interessante aqui também deixar claro qual é o recorte territorial de análise). Nesse ano aparece pela primeira vez o conceito de escala geográfica.

Novamente no objetivo a seguir não é contemplada a contribuição de povos que para cá vieram de outros continentes.

CHGE4FOA012 Expressar, em diversas linguagens, modos de vida de migrantes, indígenas e afrodescendentes e as suas contribuições na sociedade de seu estado e de sua região.

Por que não as contribuições europeia e asiática? Isso vai contra o princípio da diversidade que deve reger o aprendizado. A sociedade e cultura brasileiras não são formadas apenas pelas matrizes indígenas e africanas. É louvável que se dê destaque às contribuições africanas e indígenas para a sociedade brasileira, é necessária essa reparação histórica (de todo modo uma exigência legal, como já foi apontado), mas não me parece que isso deva ser feito em detrimento das contribuições de povos europeus e asiáticos.

No objetivo a seguir é a primeira vez que aparece o estudo das relações próprias da natureza e suas influências na sociedade. Creio que, assim como a alfabetização cartográfica, o estudo das relações próprias da natureza já deveria vir sendo gradativamente introduzido desde as séries iniciais.

CHGE4FOA004 Conhecer as principais características e os processos ambientais (clima, relevo, vegetação, hidrografia), reconhecendo suas influências nos modos de vida.

5º ano

O conceito de lugar continua a ser trabalhado, agora articulado com os conceitos de território (esfera estadual e nacional) e de região.

A consecução do objetivo a seguir implica um domínio da cartografia incompatível com a faixa etária e, portanto, muito difícil de ser colocado em prática no 5º ano.

CHGE5FOA010 Identificar e mapear distinções e hierarquias entre territórios, regiões e unidades político-administrativas.

A propósito, onde vão aparecer objetivos mais realistas para a aprendizagem da cartografia? Isso é um pressuposto básico para os/as estudantes conseguirem ler e produzir mapas. Senti falta de um pouco mais de ênfase na alfabetização cartográfica, que é importante que seja desenvolvida no ensino fundamental I para que o/a aluno/a entre no EF II mais preparado/a para ler, interpretar e, eventualmente, produzir mapas.

No objetivo a seguir não fica claro de que matrizes se tratam: Cor ou “raça”, para usar a terminologia do IBGE, que é a classificação para a qual temos dados estatísticos? Étnica? Cultural?

CHGE5FOA013 Reconhecer nas regiões brasileiras a presença das matrizes indígenas, africanas e de outras origens.

Neste objetivo, diversamente dos anteriores que tocam nesse tema a contribuição de outros povos foi contemplada em “outras origens”, o que de qualquer forma é muito tímido e pode denotar uma discriminação de sinal trocado. Gostaria de corroborar uma crítica apontada pela profa. Maria Elena Simielli na apresentação: esse tema está muito repetitivo, aparece nos cinco primeiros anos.

Ensino fundamental II

Não há uma mudança muito significativa em relação à vulgata estabelecida. No EF II a proposta continua a utilizar os conceitos-chave introduzidos no EF I, como espaço geográfico, paisagem, lugar, território e região, e introduz conceitos novos como o de bioma, domínio morfoclimático, biodiversidade e rede. Além disso, amplia a utilização do conceito de escala geográfica.

A seguir são listados alguns objetivos ao quais, creio, vale acrescentar alguma crítica ou sugestão.

6º ano

Geografia do Brasil: introdução ao estudo da geografia da população, mas com uma abordagem cultural, e da relação sociedade-natureza, com destaque para as questões ambientais. Aborda alguns temas, como população, que tradicionalmente aparecem no 7º ano no currículo atual.

Considero um avanço que a sociedade brasileira seja estudada no 6º ano. A propósito, aqui pela primeira vez aparece o elemento europeu na formação da população brasileira, porém, creio que isso já deveria ter ocorrido nas séries iniciais.

A geografia física não ganha tanto destaque como na vulgata estabelecida, mas em algum momento terá de ser abordada para a compreensão das questões ambientais. O objetivo abaixo dá conta quase que de toda a geografia física do 6º ano, para ser atingido adequadamente é necessário praticamente um semestre.

CHGE6FOA004 Pesquisar processos, dinâmicas, ritmos e ciclos da natureza, relacionando-os às unidades naturais (domínios morfoclimáticos, biomas etc.) e a paisagens do território brasileiro.

Senti que a cartografia foi subestimada nesse ano, ainda mais considerando que a alfabetização cartográfica das séries iniciais também deixou a desejar. Creio que apenas o objetivo a seguir não dará conta dos conhecimentos cartográficos necessários para o EF II. Para ler e interpretar mapas é necessário conhecer a sintaxe da linguagem cartográfica.

CHGE6FOA008 Ler e interpretar mapas e outros recursos para analisar fenômenos, fatos e processos geográficos.

O objetivo a seguir ficou meio perdido onde está:

CHGE6FOA005 Compreender a ação das tecnologias na intensificação de conexões entre lugares, por meio de fluxos de informações, pessoas, mercadorias, ideias e valores.

Sua abordagem requer outra linha de análise que destoa dos conteúdos estruturantes do 6º ano: sociedade, natureza e a relação entre ambas. Dependendo da escala de análise, seria preciso até mesmo tratar de globalização. Isso não me parece viável no 6º ano.

7º ano

Geografia do Brasil: abordagem temática e regional. Não houve mudança significativa em relação ao currículo atual, com exceção da transferência da geografia da população para o 6º ano.

Considero um avanço o fato de essa proposta curricular não concentrar todo o estudo da cartografia no 6º ano como na vulgata estabelecida, mas é importante definir o que será estudado aqui e o que será estudado lá. Para a consecução do objetivo abaixo é importante que o aluno saiba diferenciar e interpretar planta, mapa, croqui, maquete e que saiba ler gráficos. Isso será estudado aqui ou já terá sido estudado no 6º ano?

CHGE7FOA011 Coletar e sistematizar informações a partir de plantas, mapas, croquis, maquetes, tabelas, gráficos, para apresentação, avaliação, análise e comparação de fenômenos, fatos e processos geográficos.

O objetivo de aprendizagem abaixo é muito amplo e aparentemente introduz um conceito proposto por Milton Santos que é complexo para ser trabalhado no 7º ano. Ele fala em meio, não em avanços, mas como esse termo aparece no objetivo associado à noção de redes, me parece que é de meio mesmo que se trata: faz mais sentido “implicações nos [meios]” do que “implicações nos avanços”; neste caso deveria ser então “implicações dos avanços”. De qualquer forma a abordagem dessa temática implica muitas digressões sobre técnica, ciência e revolução técnico-científica ou informacional. Em geral o conceito de revolução técnico-científica ou informacional e, portanto, o de meio técnico-científico-informacional são tratados no ensino médio.

CHGE7FOA004 Relacionar as principais redes de circulação de pessoas e de informações aos movimentos migratórios e as implicações nos avanços técnico-científico-informacionais.

8º ano

Geografia do mundo: abordagem cultural com destaque para a América e a África. Aqui há uma mudança em relação à vulgata estabelecida, que na vertente regional priorizava a América no 8º ano.

No entanto, para abordar alguns dos objetivos propostos será necessário estabelecer a relação desses dois continentes com a Europa. Por exemplo, para dar conta do objetivo a seguir será necessário tratar de colonialismo e imperialismo, portanto, de aspectos político-econômicos do continente europeu. Como a abordagem é continental, no trecho “apropriação de seus territórios por povos de outros lugares”, o conceito adequado é continentes em vez de lugares.

CHGE8FOA006 Correlacionar a localização da(s) África(s) e das América(s) às condições de apropriação de seus territórios por povos de outros lugares, em diferentes contextos históricos, e as marcas desse processo nas paisagens, na produção do espaço e nos modos de vida locais. [Faltaram os parênteses em da(s) América(s)].

Alguns objetivos são muito amplos, como o que está acima e os que vêm a seguir. É muito difícil dar conta de todos os objetivos propostos para o 7º ano num único ano letivo.

CHGE8FOA004 Relacionar dinâmicas entre natureza e sociedade que caracterizam as paisagens americanas e africanas em seus ritmos e processos de transformação.

Não fica claro o que se espera do objetivo abaixo. Significa estudar os povos que atualmente compõem esses dois continentes ou os povos que os formaram ao longo da História? O primeiro objetivo já é difícil de ser alcançado, o segundo é quase impossível, além de não ser do escopo de estudos da Geografia.

CHGE8FOA001 Identificar a diversidade e a territorialidade dos povos formadores das América(s) e África(s). [Faltaram os parênteses em da(s) América(s)].

9º ano

Geografia do mundo: abordagem cultural com destaque para os outros continentes não estudados no 8º ano: Europa, Ásia, Oceania e Antártida.

Os objetivos do 9º ano, de forma geral, estão ainda mais amplos ou complexos em comparação com os outros anos do EF II. Por exemplo, o que se espera exatamente que os estudantes aprendam com este objetivo?

CHGE9FOA005 Compreender, a partir de diferentes leituras de mundo, fatos, processos, fenômenos geográficos, suas redes e conexões com múltiplas escalas.

Não é trivial dar conta dos objetivos a seguir. São temas muito complexos para a faixa etária dos/as alunos/as. Normalmente os conflitos étnicos e as lutas por territórios são abordados no ensino médio. A mesma observação vale para o objetivo CHGE8FOA013 proposto no 8º ano.

CHGE9FOA007 Entender a origem e as implicações dos conflitos étnicos, econômicos, políticos e culturais na configuração de fronteiras na contemporaneidade.

CHGE9FOA013 Analisar as lutas de grupos sociais por territórios autônomos no contexto atual da Europa, da Ásia e da Oceania.

Ensino médio

No ensino médio, mais do que no fundamental, os objetivos de aprendizagem estão muito amplos e isso pode criar dificuldades para os/as professores/as definirem os conteúdos a serem trabalhados em cada ano. Por outro lado, como no EM não há uma vulgata bem estabelecida, como no EF, creio que não causará nenhum estranhamento aos/as professores/as. Historicamente os exames vestibulares são o principal agente definidor de currículo no ensino médio, seus conteúdos objetivam dar conta do acesso à principal universidade do estado ou da região, invariavelmente uma instituição pública de ensino. Com a institucionalização do ENEM como exame de seleção às universidades federais, o papel do vestibular como definidor de currículo do ensino médio perde força, mas se mantém nos exames de acesso às instituições estaduais, com destaque para Fuvest. É importante que haja uma harmonização entre a BNCC e o ENEM e aqui aparece uma discrepância. A BNCC trabalha com os objetivos de aprendizagem e o ENEM com a matriz de competências e habilidades.

Como “a base é a base”, nas palavras do ex-ministro Renato Janine Ribeiro, parece claro que é o ENEM que teria de adequar à BNCC.

A seguir são listados alguns objetivos ao quais, creio, vale acrescentar alguma crítica ou sugestão. No EM, como há mais comentários, primeiro aparece o objetivo e em seguida a crítica/sugestão.

1º ano

CHGE1MOA001 Localizar-se e entender-se como sujeito no mundo e em sociedade, com responsabilidades em relação ao convívio com outras pessoas, exercendo a cidadania nacional e planetária.

Como exercer a cidadania planetária se moramos em territórios nacionais? Cidadão é um conceito político associado a um território nacional. É verdade que há alguns documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem e o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, que estimulam uma cidadania planetária, mas para saírem das alturas de uma “lei mundial” e chegarem ao cotidiano dos cidadãos reais precisam ser incorporados por legislações nacionais. No Brasil, por exemplo, esse Pacto Internacional influenciado pela DUDH foi promulgado pelo Decreto n. 592/1992. A própria globalização e os avanços tecnológicos que lhe dão suporte contribuem para o desenvolvimento, se não de uma cidadania planetária, ao menos de uma consciência civil planetária. De qualquer forma é interessante que esse tema apareça na BNCC como forma de estimular discussões e práticas que possam contribuir para o desenvolvimento de uma consciência civil planetária e quem sabe de uma cidadania internacional.

CHGE1MOA002 Avaliar mudanças ocorridas nas relações de trabalho em seus contextos de vivências, decorrentes de processos de globalização.

Para avaliar essas mudanças, antes é necessário compreender o processo de globalização e, antes ainda, o desenvolvimento do capitalismo, haja vista que a globalização é o nome que se dá ao atual estágio de expansão desse sistema econômico. Ocorre que a compreensão do processo de globalização só aparece no 3º ano, no objetivo CHGE3MOA002.

CHGE1MOA005 Compreender criticamente a relação sociedade/natureza utilizando diferentes recortes espaço-temporais.

Para compreender a relação sociedade/natureza em diferentes recortes espaço-temporais é necessário antes compreender as relações próprias da natureza, como, por exemplo, a inter-relação entre clima, solo, vegetação e hidrografia. Para este objetivo de aprendizagem ser atingido implica o estudo de conteúdos por ao menos um semestre. A Geografia física será abordada no 1º ano, ao lado de globalização? Parece-me muito conteúdo para um ano letivo.

CHGE1MOA006 Explorar múltiplas linguagens e tecnologias como instrumentos para pesquisar, analisar e expressar os fixos e fluxos na produção dos territórios.

Aqui se utiliza o conceito de “fixos e fluxos” do Milton Santos. Creio que seria interessante essa referência ficar explícita ao menos na bibliografia. A propósito, senti falta de uma bibliografia que embase as escolhas teórico-metodológicas feitas.

CHGE1MOA007 Reconhecer mapas como produções socioculturais, identificando técnicas, tecnologias e saberes envolvidos na criação de imagens dos territórios dos grupos sociais.

Só este objetivo dará conta de toda a cartografia? Antes de reconhecer mapas como produções socioculturais é preciso aprender noções básicas de cartografia. Como dar conta de todos esses conteúdos no 1º ano? Geralmente apenas as noções de cartografia e os processos da natureza já consomem todo o 1º ano.

CHGE1MOA010 Interpretar criticamente a utilização e a exploração dos recursos naturais, a matriz energética e o modelo de produção econômica vigente em relação aos ambientes naturais, aos fluxos socioeconômicos e às condições de vida e trabalho das populações.

Antes de interpretar criticamente a utilização e a exploração dos recursos naturais é necessário entender como funciona alguns processos da natureza. Abordar adequadamente as relações próprias da natureza para em seguida entender os desequilíbrios causados pelo modelo de desenvolvimento atual, requer ao menos um semestre inteiro. Será que apenas o objetivo CHGE1MOA005 dará conta disto? Entender o modelo de produção econômica vigente pressupõe compreender o funcionamento do capitalismo, ao menos em seu atual período informacional. Entender a matriz energética requer estudar a produção e a utilização de diversas fontes de energia. Esse objetivo ainda espera que os alunos deem conta de aprender sobre os fluxos socioeconômicos (quais fluxos?) e as condições de vida e de trabalho das populações (em qual escala geográfica?). Como se vê este objetivo de aprendizagem encerra conteúdos tão diversos que é praticamente impossível dar conta de tudo isso no 1º ano do ensino médio. Este é um dos exemplos de objetivos muito abrangentes que podem criar dificuldades para o trabalho dos/as professores/as.

CHGE1MOA012 Problematizar articulações entre lugares em diferentes escalas produzidas por fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de ideias, de informações, de valores, entre outros.

Como seria problematizar articulações entre lugares em diferentes escalas? Não há como falar em "lugares em diferentes escalas". Lugar é uma escala de análise, é a escala de vivência cotidiana e das relações de copresença. Imagino que se quisesse dizer problematizar as articulações entre os diferentes lugares do espaço geográfico mundial ou nacional. Para "problematizar" essas articulações é necessário que os/as estudantes utilizem os conceitos-chave da Geografia – lugar, território, região e as escalas geográficas ou recortes analíticos da disciplina –, assim como rede, globalização e seus fluxos. Não fica claro onde os conceitos-chave serão estudados no ensino médio. Aliás, esses conceitos, excetuando o de escala geográfica, praticamente desapareceram na proposta do EM. É certo que já foram estudados no ensino fundamental, mas aqui é o momento de serem retomados e terem seus significados ampliados. Ademais, são os conceitos que dão identidade à Geografia perante as outras disciplinas e, portanto, em uma análise geográfica espera-se que sejam utilizados.

2º ano

CHGE2MOA001 Identificar situações e problemas relacionados ao meio ambiente, em diferentes escalas geográficas, para desenvolver um posicionamento crítico.

CHGE2MOA002 Relacionar o atual modelo de desenvolvimento das sociedades e suas implicações com as mudanças ambientais, no mundo do trabalho e nas tecnologias, compreendendo a sua manifestação na escala local.

CHGE2MOA003 Pesquisar alterações socioambientais, promovidas por políticas públicas, problematizando finalidades, impactos e medidas mitigadoras, verificando suas repercussões nos lugares de vivências.

Para atingir os objetivos acima é preciso anterior ou simultaneamente estudar a geografia física (as relações próprias da natureza), assim como geografia econômica (o capitalismo e seu modelo de produção e consumo). Serão estudados no 1º ano ou 2º ano? Isso não fica claro pelos objetivos de aprendizagem apresentados lá e aqui.

CHGE2MOA009 Interpretar informações e utilizar diferentes formas de apresentação de dados (tabelas, gráficos, cartogramas) como instrumentos de análise de fatos, fenômenos e processos em sua espacialidade.

Para dar conta desse objetivo é necessário que antes ou simultaneamente os/as estudantes aprendam a usar gráficos e cartogramas. Onde aprenderão (ou aprofundarão, já que esses conteúdos aparecem em objetivos do EF) a ler e produzir gráficos e cartogramas: aqui ou no objetivo CHGE1MOA007 do 1º ano?

3º ano

CHGE3MOA002 Compreender processos de globalização, considerando suas manifestações nos lugares de vivências nas relações locais, nacionais e planetárias.

Para compreender processos de globalização é preciso antes compreendê-la como um processo do desenvolvimento capitalista ou como o atual momento do capitalismo. Onde a globalização será estudada: aqui ou no objetivo CHGE1MOA002 do 1º ano?

CHGE3MOA007 Analisar a produção de territórios e territorialidades a partir de coletividades, organizações e movimentos sociais, populações tradicionais e políticas públicas.

Qual é o recorte em que serão analisadas a produção de territórios e de territorialidades? Em escala nacional ou mundial?

CHGE3MOA013 Debater fatos, situações e processos que evidenciam relações entre o consumo e utilização dos recursos naturais, em diferentes escalas, desenvolvendo uma ética da sustentabilidade local e planetária.

A questão ambiental já apareceu no 2º ano, especialmente no objetivo CHGE2MOA002.

É preciso resolver as repetições que ocorrem ao longo dos três anos do ensino médio.

Bibliografia

- AUSUBEL, P. David. *Aquisição e retenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC; SEB, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; vol. 3).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999. (vol. 4).
- CAPEL, Horacio. *Filosofía y ciencia em la Geografía contemporánea: una introducción a la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2012.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Unesp/Boitempo, 1997.
- FINLAND. Finnish National Board of Education. *National Core Curriculum for Basic Education*. Helsinki, 2004.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto alegre, v. 2, 1990. p. 230-254.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia nova*. Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

SILVA, Armando Corrêa da. As categorias como fundamentos do conhecimento geográfico. In:

SMITH, Neil. *Desenvolvimento desigual: natureza, capital e a produção de espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Enviado em 29 de dezembro de 2015.